



TESIS DOCTORAL

**EL MAESTRO DE ESCUELA RURAL EN LA NARRATIVA
ESPAÑOLA DEL SIGLO XX**

José Antonio Leal Canales

Departamento de Filología Hispánica y Lingüística General

2014



TESIS DOCTORAL

EL MAESTRO DE ESCUELA RURAL EN LA NARRATIVA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX

José Antonio Leal Canales

Universidad de Extremadura

Departamento de Filología Hispánica y Lingüística General

2014

Los Doctores D. SEBASTIÁN DÍAZ IGLESIAS Y D.
MIGUEL ÁNGEL LAMA HERNÁNDEZ,

HACEN CONSTAR

Que la investigación titulada *El maestro de escuela rural en la narrativa española del siglo XX*, realizada, bajo su dirección, por D. José Antonio Leal Canales, cumple los requisitos necesarios para ser defendida como Tesis Doctoral.

Cáceres, 12 de junio de 2014

Fdo.: Sebastián Díaz Iglesias

Fdo.: Miguel Ángel Lama

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero mostrar mi agradecimiento a D. Miguel Ángel Lama Hernández y a D. Sebastián Díaz Iglesias, que dirigieron esta Tesis Doctoral. Sin sus consejos, sugerencias y opiniones este trabajo no hubiera podido llegar a su fin. Les agradezco también la paciencia que han tenido durante estos años.

Asimismo, quiero agradecer a D. José María Fernández Donaire el regalo de la idea. Él concibió antes que yo este proyecto y me permitió realizarlo. Espero no haberle decepcionado.

A Rosario Guerra Iglesias, por sus consejos.

Estoy agradecido igualmente a todos los compañeros y amigos que, conociendo el objetivo que perseguía, me sugirieron títulos de novelas y me pusieron tras la pista de algunos personajes.

A mi familia: Reyes, Illán y Marta, por el tiempo que les robé.

Finalmente, a los maestros que me enseñaron mis primeras letras, y a todos aquellos maestros vocacionales que ejercieron el Magisterio en diferentes pueblos y aldeas de España. Hay muchas profesiones maravillosas, pero ninguna puede serlo más que aquella que tiene como principal objetivo la educación de un niño.

RECUERDO INFANTIL

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.*

*Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una mancha carmín.*

*Con timbre sonoro y hueco
truenan el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.*

*Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
«mil veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón».*

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.*

(Soledades, Antonio Machado).

Saliendo a relucir aquí, sin saber cómo ni por qué, algunas dolencias sociales, nacidas de la falta de nutrición y del poco uso que se viene haciendo de los beneficios reconstituyentes llamados Aritmética, Lógica, Moral y Sentido Común, convendría dedicar estas páginas..., ¿a quién? ¿al infeliz paciente, a los curanderos y droguistas que, llamándose filósofos y políticos, le recetan uno y otro día?... No; las dedico a los que son o deben ser verdaderos médicos: a los maestros de escuela.

(La desheredada, Benito Pérez Galdós)

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	17
1.1. EL MAESTRO RURAL EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XX	28
1.1.1 Precedentes	28
1.1.2. El maestro de escuela rural en los contextos histórico, político y educativo del siglo XX	35
1.2. EL MAESTRO DE ESCUELA RURAL EN LA NARRATIVA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX	60
1.2.1. Contextualización de las obras narrativas	60
1.2.1.1. Regencia de María Cristina (1885-1902)	60
1.2.1.2. Reinado de Alfonso XIII (1902-1923)	65
1.2.1.3. Dictadura de Primo de Rivera (1923-1931)	68
1.2.1.4. La II República (1931-1936)	69
1.2.1.5. La Guerra Civil (1936-1939)	72
1.2.1.6. Franquismo (1939-1975)	73
a. 1ª etapa: nacional-catolicismo (1939-1957)	73
b. 2ª etapa: cambio social y desarrollo económico (1957-1975)	75
1.2.1.7. Transición y consolidación democráticas	78
2. LA EVOLUCIÓN NOVELÍSTICA. AUTORES Y TENDENCIA	81
2.1. AUTORES Y TENDENCIAS	81
2.1.1. Narrativa de fin de siglo: Naturalismo epigonal	81
2.1.2. La Generación del 98	85
2.1.3. La novela de la posguerra. Década de los 40	95
2.1.4. La novela del exilio	104

2.1.5. La Generación de 1950. La novela social	106
2.1.6. La Generación del 66	122
2.1.7. Últimas generaciones	123
2.2. AUTOR Y PERSONAJE	133
2.3. CLASIFICACIÓN DE LAS OBRAS NARRATIVAS	141
2.3.1. Clasificación	141
2.3.1.1. Obras que tratan de la vida de un maestro rural	143
2.3.1.2. Conflictos y personajes en el medio rural	143
2.3.1.3. El mundo de la infancia rural	143
2.3.1.4. Vidas de personajes de ficción	144
a. Biográficas: sobre un personaje protagonista de ficción	144
b. Biográficas: sobre un colectivo de ficción	144
c. Novelas y obras autobiográficas. Experiencia personal del autor	144
d. Novelas de carácter intimista en un ámbito rural	145
e. Relatos y viajes	145
f. Novelas de género. Novelas negras	146
2.3.2. Comentario a la clasificación	146
2.4. EVOLUCIÓN DEL PERSONAJE	156
2.4.1. La evolución del personaje en la narración	156
2.4.2. La evolución del personaje en el siglo XX	164
3. EL MAESTRO RURAL COMO FIGURA Y COMO PERSONAJE. ESCUELA RURAL Y TEXTO LITERARIO	177
3.1. EL PERSONAJE LITERARIO	182
3.1.1. El concepto	182
3.1.2. La identidad del personaje	186

3.1.3. Importancia y necesidad del personaje	187
3.1.4. Persona, personalidad y personaje	188
3.1.5. Personaje y sociedad	190
3.2. FIGURA Y PERSONAJE	191
3.2.1. Descripción	191
3.2.1.1. Descripción física: Prosopografía	191
a. La descripción del rostro	192
b. La descripción de las manos	199
c. La estructura corporal	199
d. La edad	203
e. La voz	204
f. Los gestos, el movimiento	205
g. El olor	206
h. Los defectos físicos	207
i. El atuendo	209
3.2.1.2. Descripción psíquica. Etopeya	214
3.2.1.3. El retrato	216
a. El retrato caracterológico	217
b. El retrato de autoridad	219
c. El retrato de oficio	220
d. El retrato de origen	222
e. La caricatura	222
f. El retrato del vicio	223
g. El retrato del orgullo	224
h. El retrato ideológico	225
i. El retrato de identificación paisajística	225
3.2.2. Caracterización	226
3.2.3. Presentación	230
3.2.4. Creación y construcción	240
3.2.5. Tipos	246

3.2.6. Funciones	253
3.2.6.1. Elementos decorativos	254
3.2.6.2. Agentes de la acción	254
a. Protagonistas	255
b. Antagonistas	256
c. Objeto temido o deseado	258
3.2.6.3. Destinador	263
3.2.6.4. Destinatario	265
3.2.6.5 Adyuvante	266
3.2.6.6. Un portador de su creador	270
3.2.7. Aparición e identificación	272
3.2.7.1. La primera aparición del personaje	272
3.2.7.2. Identificación del personaje: identificadores comunes	274
3.3. CONTEXTO SOCIAL Y PEDAGÓGICO DEL MAESTRO	288
3.3.1. Relaciones de parentesco	288
3.3.2. El personaje en el contexto del aula: maestro y alumno	303
3.3.2.1. La relación del maestro con los alumnos	303
3.3.2.2. El maestro ante los alumnos	305
a. El maestro visto por los alumnos	305
b. Los motes del maestro	307
3.3.2.3. Los alumnos ante el maestro	309
a. La visión del maestro	310
b. Alumnos privilegiados	313
c. Travesuras y burlas	315
d. Las influencias del maestro	316
e. El alumno desviado de la norma	317
3.3.2.4. La crueldad del personaje: los castigos	319
a. El castigo físico: la letra con sangre entra	322
b. El castigo moral	331
c. Contagio de la crueldad	333
d. El maestro no pega	335

3.3.3. La escolarización y las ratios	336
3.3.3.1. La escolarización	336
3.3.3.2. Las ratios	340
3.3.4. La autoridad	341
3.3.5. El maestro positivo y el maestro negativo	344
3.3.6. Alumnos y alumnas. La coeducación	346
3.3.7. Maestro y alumno: materias y métodos	351
3.3.7.1. Las materias	351
3.3.7.2. Los métodos	359
3.3.7.3. Las excursiones	370
3.3.7.4. El huerto escolar	374
3.3.7.5. Las Misiones Pedagógicas	375
3.3.8. La escuela de adultos	379
3.3.9. El personaje a favor o en contra de los otros	384
3.3.9.1. La comunidad frente al maestro	386
3.3.9.2. El elemento extraño. Héroe problemático o personaje ejemplar	389
3.3.9.3. Amistades y relaciones	399
3.3.9.4. La relación amorosa	402
3.3.10. El maestro y la inspección educativa	408
3.3.11. Diferencias de género: El personaje femenino	410
3.4. LUGARES Y ESCENARIOS	414
3.4.1. Los pueblos	414
3.4.1.1. Lugares reales	417
3.4.1.2. Lugares ficticios o imaginarios	418
3.4.1.3. Lugares desconocidos	420
3.4.1.4. La descripción del escenario	420
a. El paisaje como elemento generador de aislamiento y soledad	422
b. El paisaje a través del recuerdo y la nostalgia	424
c. El paisaje en las excursiones escolares	424
d. La descripción del paisaje: la naturaleza	425
e. La identificación del personaje a través del paisaje	426

3.4.2. La vivienda	426
3.4.2.1. Viviendas municipales	428
a. La escuela es la vivienda o la vivienda es la escuela	429
b. La vivienda es independiente de la escuela	430
3.4.2.2. Casas particulares	432
a. En propiedad	432
b. Alquiladas	433
3.4.2.3. Pensiones y fondas	435
3.4.3. La escuela. El edificio escolar y el aula	437
3.4.3.1. Descripción negativa del edificio escolar	441
3.4.3.2. Descripción positiva del edificio escolar	447
3.4.3.3. Descripción objetiva del edificio escolar	448
3.4.3.4. El edificio escolar ha tenido (o tiene todavía) otros destinos	449
3.4.3.5. Raras escuelas	451
3.4.3.6. El edificio escolar en la Guerra Civil	452
3.4.3.7. El edificio escolar y sus benefactores	452
3.4.3.8. Edificios escolares en estado de abandono	453
3.4.4. El contexto rural	455
3.4.4.1. La transgresión del escenario	457
a. Cuestiones políticas	457
b. Problemas de relación con la comunidad rural	461
c. Comportamientos contrarios a la norma	464
d. Cambio de rol	466
e. Prejuicios morales	467
3.4.4.2. El escenario como obstáculo	467
a. Miseria, pobreza y hambre	468
b. Odio al medio	469
c. Hostilidad de los otros	470
d. Escenarios difíciles	472
e. Incomodidades	474
f. Medio profesional adverso	477
g. La rutina y el cansancio	478

3.5. EL CONTEXTO MATERIAL Y TEMPORAL: RECURSOS Y HORARIOS	480
3.5.1. El mundo material: los recursos	480
3.5.1.1. Materiales diversos	481
3.5.1.2. Sobre la mesa del maestro	483
3.5.1.3. Los libros	484
3.5.1.4. Materiales simbólicos	485
3.5.1.5. Recursos de castigo	487
3.5.1.6. La pizarra	487
3.5.1.7. Los mapas	488
3.5.1.8. Los tinteros	489
3.5.1.9. Recursos contra el frío	490
3.5.1.10. El diario de clase	491
3.5.1.11. Materiales modernos	492
3.5.1.12. La ausencia de material	492
3.5.2. Horarios y calendario escolar	493
3.6. EL MAESTRO Y EL MUNDO DE LAS IDEAS	495
3.6.1. La consideración social	495
3.6.1.1. La clase social y el prestigio	497
3.6.1.2. El salario	501
3.6.2. El maestro y las instituciones educativas	511
3.6.2.1. El personaje mediatizado por la política educativa	512
3.6.2.2. Las influencias pedagógicas	518
3.6.2.3. La vocación	524
3.6.2.4. La formación del maestro	534
3.6.3. El maestro y la ideología: politización del personaje	544
3.6.4. El maestro y la institución religiosa	575
3.6.4.1. El maestro y la Institución religiosa en el 1º tercio del s. XX	577
3.6.4.2. El problema religioso en la II República	584
3.6.4.3. El problema religioso durante el bienio radical-cedista	590
3.6.4.4. El maestro y la institución religiosa en la II República	591

3.6.4.5. El maestro y la institución religiosa durante el Franquismo	598
3.6.5. El maestro y otros ámbitos socioculturales	603
3.6.5.1. La formación cultural del maestro	604
3.6.5.2. Aficiones y costumbres	610
3.6.5.3. Otros oficios del maestro	614
3.6.5.4. La condición nómada. Traslados y destinos	618
a. Recibimientos	619
b. Los viajes	620
c. Los traslados	622
d. Las despedidas	624
3.6.5.5. La jubilación	625
3.6.5.6. La vejez	627
3.6.5.7. La muerte	628
a. La muerte por accidente	629
b. La muerte natural	630
c. El entierro	631
4. CONCLUSIONES	635
5. BIBLIOGRAFÍA	657
5.1. BIBLIOGRAFÍA DE LAS OBRAS NARRATIVAS	657
5.2. BIBLIOGRAFÍA GENERAL	660

1. INTRODUCCIÓN

Entre los muchos y distintos personajes literarios que uno puede encontrar en las obras narrativas del siglo XX, siempre me ha llamado la atención el del maestro de escuela rural. Es evidente que la atracción por el personaje se debe a mi profesión, pues durante varios años me dediqué a la enseñanza y estuve destinado en diferentes pueblos. Como supongo que le debe pasar al licenciado en medicina que lee *El médico rural*, de Felipe Trigo, o *El árbol de la ciencia*, de Pío Baroja, siempre he tenido interés por saber de qué manera ha sido definido el maestro de escuela rural por los narradores españoles del siglo XX.

Fue esa curiosidad la que me llevó a iniciar este trabajo. El personaje del maestro rural no ha recibido mucha atención por parte de los novelistas, acaso porque nunca encarnó las características del héroe, y en la mayoría de las obras aparece como personaje secundario. Si exceptuamos aquellos momentos en los que, como veremos, pudo tener un interés especial, sobre todo porque pudo estar ligado al interés político. Ocurre esto, por ejemplo, en las obras narrativas ambientadas en el periodo de gobierno de la II República, y también en los años previos y en los inmediatamente posteriores. Aparte de estas narraciones que contemplan el periodo histórico republicano, rara vez veremos como protagonista de una novela a un maestro de escuela o a una maestra.

Aunque inicialmente pretendía realizar un trabajo exclusivamente de tipo literario, la elección del personaje del maestro de escuela, así como su ubicación en un lugar y una época de la España del siglo XX, en cierto modo me ha obligado a plantear un trabajo interdisciplinar que, aparte de la literatura, abarcara también –aunque de entrada no lo pretendiera– la Pedagogía, la Antropología y la Historia, con los consiguientes riesgos que conllevan estos aspectos en una Tesis Doctoral. No obstante, he decidido asumir estos riesgos porque entiendo que solo desde una perspectiva interdisciplinar se puede profundizar en el tema y mostrar mejor al personaje, aun a sabiendas de que las perspectivas pedagógica, antropológica e histórica pueden estar tratadas con menor rigor científico.

Hay que tener en cuenta que para la realización de este trabajo me he basado en un personaje literario, ya que se trataba de mostrar a un personaje de ficción perteneciente a la narrativa. Por tanto, en ningún momento debemos pensar que puede haber una identificación real entre el personaje y la persona a la que representa. Ni siquiera cuando me he referido a los aspectos sociales.

El principal objetivo de este trabajo no es indagar en la persona real, es decir, no se trata de hacer un análisis pormenorizado de la situación de los maestros a lo largo del siglo XX, ya que hay otros estudios, seguramente más científicos, definidores y concretos. Mi intención es mostrar al personaje del maestro rural a través de diferentes obras de carácter narrativo que lo contemplan, dejando constancia del mismo, tal y como aparecen descritos en sesenta obras, todas ellas de carácter narrativo, siendo la mayoría novelas.

En estas novelas y obras narrativas (memorias noveladas, ensayos de carácter autobiográfico, libros de viajes y relatos) el personaje aparece en mayor o menor medida. En algunas obras lo hace como personaje principal, caso de las novelas *Doña Mesalina* (1910), de López Pinillos; *El maestro* (1958), de Lucas Gallardo; *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio; *Cerco de arena* (1961), de Enrique Nacher; la trilogía de Josefina R. Aldecoa, que componen las novelas *Historia de una maestra* (1990), *Mujeres de negro* (1994), y *La fuerza del destino* (1997); los diferentes maestros que aparecen en *La sangre de los ángeles* (2001), de Eugenio Fuentes, e incluso el relato de Manuel Rivas, *La lengua de las mariposas*, incluido en el libro *Qué me quieres, amor* (1995); sin embargo, en otras aparece como personaje muy secundario, que podría pasar desapercibido dentro de la obra, como sucede en diferentes novelas: *La feria de los discretos* (1905), de Pío Baroja; *La sangre de la raza*, de Antonio Reyes Huertas (1919); o *El fulgor y la sangre* (1954), de Ignacio Aldecoa, por poner tres ejemplos de diferentes periodos literarios. Entre estas obras y las citadas anteriormente, hay muchas otras en las que el maestro puede ser considerado un personaje importante en el desarrollo de la acción, aunque también sea secundario, siempre a la sombra de otros personajes principales, como se podría considerar a los dos maestros de la novela *Reparto de tierras* (1934), de César Arconada; o a la maestra que presenta Bernardo Atxaga en su novela *Obabakoak* (1989).

Aunque el personaje se podría haber mostrado desde un punto de vista más amplio, incluyendo entre las obras aquellas que lo contemplaran en el ámbito

urbano, por ejemplo, he preferido la vertiente rural porque me parece más significativa. El protagonismo de un maestro no puede ser el mismo en una ciudad, donde se vería relegado por otros personajes y asuntos distintos, que en el ambiente rural, donde alcanza un verdadero protagonismo. Nadie es más controlado que el maestro, a veces respetado y otras no tanto, considerado autoridad según las conveniencias, y, sobre todo, responsable de la educación de todos los niños de la aldea o del pueblo, donde no hay otra posibilidad de escolarización, lo que motiva la vigilancia extrema de los padres. Respecto a este punto, he de decir que no siempre hay una clara diferencia entre las obras que podríamos considerar netamente rurales y las que podrían no serlo del todo. Incluso algunas de ellas se acercarán más a las novelas de carácter urbano. Pero siempre hay un motivo para incluir en este trabajo algunas obras en las que el personaje no podría entenderse totalmente como rural. Sucede así con novelas de principios de siglo, en las que no está muy clara la diferencia entre escuela rural y escuela urbana, por cuanto no son tampoco precisos en esa época los límites de estos conceptos de población, como sucede en algunas novelas de Pío Baroja, o en la obra autobiográfica de Miguel de Unamuno, *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), o, más cercana en el tiempo, la obra también autobiográfica de Francisco Umbral, *Memorias de un niño de derechas* (1971).

También es importante que tengamos en cuenta el concepto de escuela pública o escuela nacional, en contra de lo que podría ser la escuela privada y la escuela religiosa. No cito en ningún caso una novela cuyo escenario sea un colegio religioso, ya que eso me habría obligado a hacer una tesis diferente, dada la cantidad de obras en las que aparecería el personaje, y donde, por otra parte, poco o nada tendrían que ver con los maestros rurales que se muestran en este trabajo.

Este trabajo consiste fundamentalmente en mostrar al maestro de escuela rural como personaje literario, tal como lo han visto los autores de las diferentes obras narrativas del siglo XX en las que aparece. Sin más pretensiones.

Los diferentes puntos de que consta esta investigación se tratan, en primer lugar, desde la realidad del personaje, es decir, teniendo en cuenta el contexto en que se desenvuelve un maestro rural en el siglo XX, aunque en los textos lo contemplemos desde la ficción y, por tanto, no coincida en algunos casos con los planteamientos normativos. No obstante, he tenido en cuenta la evolución real del

maestro de escuela rural desde finales del siglo XIX. Posteriormente, se citan los diferentes periodos históricos del siglo XX, con el fin de contextualizar las obras. Es uno de los aspectos más difíciles, por cuanto no siempre está clara la época en la que el autor ha situado el relato, y de ahí que muchas veces este apartado lo haya justificado basándome en referencia literarias halladas dentro de la propia obra. Me parece imprescindible mostrar al personaje en sus diferentes aspectos desde la adecuada contextualización de los relatos, pues de otra manera no sería un trabajo del que pudiéramos obtener conclusiones lógicas. Bien es verdad que no importa tanto en algunos aspectos, pero resulta determinante en otros. Por ejemplo, no podría concebir el estudio de un personaje como Gabriela, protagonista de la trilogía ya mencionada de Josefina R. Aldecoa, en la novela *Historia de una maestra*, si no lo hiciera dentro del marco de la II República, años 1931-1936, aunque esta primera parte de la trilogía se publicara en 1990.

Al margen de la contextualización de las diferentes novelas y obras narrativas, he creído necesario, dentro de este apartado (punto 3), hablar de la evolución de las mismas, teniendo en cuenta que fueron publicadas en el amplio tramo que va desde finales del siglo XIX, como *La barraca* (1898) hasta el inicio del siglo XXI, como *La sangre de los ángeles* (2001). Eso hace que tengamos un corpus de obras y de autores muy diferentes, que desde el punto de vista generacional arranca con el Naturalismo y, pasando por la Generación del 98 y las distintas etapas de la narrativa española del siglo XX, desde la novela de posguerra hasta la generación del 66, llega a las últimas generaciones, es decir, a los novelistas actuales.

Dentro de este punto, me parece interesante mostrar qué tipo de relación hay entre el autor y el personaje. Ya sabemos que, aunque no siempre suceda, a veces el autor se refleja en ellos, a quienes con cierta frecuencia presta sus ideas. Por eso me ha parecido importante señalar aquellas novelas y obras literarias en las que la relación entre el autor y el maestro de escuela rural, pudiera ser más estrecha. Es decir, no será lo mismo describir a un maestro rural para aquellos autores que fueron también maestros de escuela rurales, caso de Dolores Medio o de Justo Vila, o que hayan tenido una relación con el mundo de la docencia, como le sucede a Josefina R. Aldecoa, que para aquellos otros que simplemente describen un personaje que apenas conocen, o que crean a partir de los recuerdos de la infancia, como le sucede a un gran número de autores.

Respecto a la clasificación de las novelas dependiendo de su temática, es evidente que son más interesantes para el trabajo, aunque solo sea por el número de datos que nos aportan, aquellas que tratan de la vida de un maestro, como la trilogía de Josefina R. Aldecoa, o *Diario de una maestra*, de Dolores Medio, que son las más significativas desde este punto de vista, pero al personaje podemos encontrarlo también en otros tipos de novelas, todas ellas enmarcadas en un ambiente rural, como es lógico, en las que el personaje aparecerá en mayor o menor medida, así como en las narraciones y obras autobiográficas que reflejan el mundo de la infancia, donde casi siempre suele aparecer la etapa de la escuela, en la que no será raro encontrar al maestro. Hay, como es normal, otras novelas que contienen al personaje sin necesidad de que traten de la vida de un maestro, ni sobre la infancia. Pero son menos importantes para el trabajo que me ocupa.

Por último, dentro de este apartado, se contempla en el estudio la evolución del personaje, desde finales del siglo XIX, caso de Don Joaquín, maestro de *La barraca* (1898), que da pie para entender el fin de siglo en la escuela rural y el comienzo de una nueva época, hasta los maestros más evolucionados, ya de finales del siglo XX, como podemos considerar a Susana Grey, la maestra de *Plenilunio* (1997), o a los distintos maestros que aparecen como sospechosos de un crimen ocurrido en la misma escuela, en la novela *La sangre de los ángeles* (2001), de Eugenio Fuentes.

Respecto al punto 4, se trata de mostrar cómo aparece el maestro rural como figura y como personaje dentro de las distintas obras, partiendo de los aspectos literarios. Es uno de los apartados más amplios y fundamentales del trabajo, ya que en él se muestra la aparición del personaje, previa descripción de conceptos inherentes al mismo, partiendo de bases teóricas: definición, identidad, importancia y necesidad del personaje, diferencias entre el modelo real y el personaje literario, así como su relación con la sociedad.

Uno de los aspectos más importantes desde el punto de vista literario es la descripción del personaje, tanto en sus aspectos físicos y psíquicos. Un punto muy amplio dentro del guion, ya que es muy habitual que los personajes sean descritos por los novelistas en ambos aspectos. Tan útil para este trabajo como ver la caracterización de los distintos personajes, la forma de presentación en las

obras, la creación, la construcción y los tipos, las funciones de los mismos y las formas de aparición dentro de los relatos a los que pertenecen.

Respecto al apartado “Contexto social y pedagógico del maestro”, son varios los aspectos que se muestran. El personaje no es siempre un individuo que llega a un lugar extraño, donde no conoce a nadie. Sucede así en algunas obras, pero no en todas. Hay muchas en las que el maestro aparece rodeado de su familia. Y dentro de este gran bloque, el primer personaje que suele acompañar al maestro rural suele ser la esposa, o bien el marido en el caso de que estemos hablando de un personaje femenino. En algunos casos, como en *Historia de una maestra* (1990) serán los dos compañeros de profesión los que constituyan el matrimonio, algo muy frecuente en el gremio de la enseñanza, lo que se ha dado en llamar “matrimonios pedagógicos”. Aparte de la esposa o el marido, aparecen también junto al maestro otros personajes de su entorno familiar, aunque con menos frecuencia, como los padres, los hijos, los hermanos y algún que otro extraño parentesco.

Un segundo bloque dentro de este apartado lo constituyen los alumnos. Es, por lógica, la parte en la que podemos apreciar mejor la labor pedagógica del personaje, pues se trata de mostrar cómo es la relación de éstos con sus educandos, cómo son vistos por los alumnos, quienes muchas veces son los propios narradores, así como el trato que reciben estos por parte del maestro, no siempre adecuado, aunque de alguna manera coherente con lo que han sido los postulados académicos en el desarrollo de la Educación en el siglo XX. Es decir, en este apartado se recoge también el carácter de los distintos personajes, la crueldad de algunos maestros rurales a la hora de aplicar el castigo a sus alumnos, tanto físico como moral, pero también la humanidad de otros pedagogos que no aplicaban el castigo físico, siendo más tolerantes con el mal comportamiento.

Es importante también conocer cómo ha sido el desarrollo de la escolarización de los alumnos, la obligatoriedad de la asistencia, el empeño o la despreocupación de algunos gobiernos por conseguir la asistencia obligatoria, así como la calidad educativa, las ratios, la coeducación, o la metodología empleada en las clases, siempre sin perder el norte de la ficción que ampara a las distintas obras en las que se muestran todos estos aspectos. Se muestra asimismo el concepto de autoridad, hoy un valor que se sigue reclamando desde la sociedad

educativa, y las consecuencias derivadas de la ausencia de la misma, sobre todo en periodos concretos en los que no es posible tener el control de los alumnos, como en la Guerra Civil, como queda patente en la interesante novela de Juan Goytisolo, *Duelo en el Paraíso* (1959). También el planteamiento del personaje positivo o negativo, visto muchas veces en función de los intereses ideológicos de los novelistas, y las diferencias entre los personajes de uno u otro sexo.

Otro aspecto importante en este apartado lo constituye la relación del personaje con el medio, y más concretamente con la sociedad que lo rodea, que lo vigila, que muchas veces lo asedia, sobre todo cuando llegan etapas conflictivas, como son la II República, la Guerra Civil, o los primeros años de la Dictadura. Son los peores momentos del personaje. Y también cuando la comunidad lo identifica como “el elemento extraño”, cuando no lo acepta por no pertenecer a la misma sociedad, por no haber nacido en la misma localidad, cuando tiene dificultades para relacionarse con los demás y se convierte en héroe problemático o, en el mejor de los casos, en el personaje ejemplar. Y no hay que olvidar aquí uno de los aspectos más tratados en la literatura que, sin embargo, no suele ser determinante en el personaje: la relación amorosa.

Respecto al apartado “Lugares y escenarios”, se trata de mostrar el contexto en el que se desarrollan las narraciones, así como las distintas situaciones en las que aparece el personaje en el contexto rural, con los ejemplos pertinentes, tanto en las formas de transgresión del mismo como en la superación de los obstáculos, las dificultades de relación con la comunidad rural, la hostilidad de los otros, las diferencias, la incomodidad de una profesión que nunca fue fácil para quienes tuvieron que ejercerla en lugares abandonados y remotos. En este mismo apartado vemos también los diferentes pueblos donde ejercen los personajes, los lugares reales o ficticios, los paisajes, la relación que el maestro rural establece con el medio. También se muestran otros escenarios más concretos, dentro de lo que podemos concebir como el espacio más inmediato que ocupa el personaje, tanto en su relación personal o familiar -la vivienda-, como en su relación profesional -los edificios escolares, las distintas dependencias-, para pasar finalmente a conocer el mundo material del personaje, los recursos que emplea en su profesión, los materiales con los que enseña y gobierna a sus alumnos. Se trata asimismo del tiempo del personaje, sus

horarios, el calendario escolar, la vida del maestro organizada en función de los cursos escolares.

Por último, en el apartado “El maestro y el mundo de las ideas” se abordan algunos temas de interés con respecto al personaje, como son: la consideración social, las instituciones educativas, la política, la religión y otros ámbitos culturales.

Con respecto a la consideración social, se trata de establecer en qué medida ha sido el personaje del maestro rural, según las obras que lo contemplan, un elemento bien o mal considerado en la sociedad a lo largo del siglo XX. Aspecto éste en el que tienen su importancia algunos factores como el prestigio, la autoridad y el salario. Tres elementos sociales que determinan, más de lo que en principio pudiera parecer, dicha consideración por parte de los otros.

Respecto a las instituciones educativas, es necesario conocer en qué medida afectan al personaje, es decir, cuál ha sido el papel de los maestros rurales en cuanto a las leyes, órdenes, normativas que han guiado su trabajo, así como las influencias pedagógicas que han determinado su comportamiento profesional, la vocación, uno de los valores más destacados del Magisterio, y la formación del mismo.

No se puede abordar este estudio sin tener en cuenta la influencia de las Instituciones políticas. En cierto modo, el maestro no es más que un funcionario, un servidor del Estado, que ha tenido que cumplir con los dictámenes del Poder político, le gustara o no. Es un aspecto muy importante porque en algunas épocas supuso para los maestros un compromiso, dependiendo de su papel ideológico, y a veces con unas consecuencias terribles, caso de los maestros que fueron asesinados tras la Guerra Civil por haberse identificado con la II República. Se hace, por tanto, necesaria, una revisión sobre la politización del personaje en los diferentes periodos que conforman el siglo XX, así como la ideologización de los mismos, las causas y las consecuencias que derivaron de esa identificación política. Sabemos que los maestros han sido utilizados por diferentes Gobiernos para la propagación de sus ideas, y esto ha sido así casi siempre, aunque es evidente que mucho más notorio en algunos periodos, como en la II República o en la posterior Dictadura que sucederá a la Guerra Civil. Y a no mucha distancia de los asuntos políticos, tenemos que considerar los aspectos religiosos, ya que

casi nunca han ido de manera independiente los unos de los otros, y los maestros rurales han tenido que tomar partido, manifestarse a favor o en contra de los postulados gubernamentales.

Respecto a otros ámbitos socioculturales, es necesario contemplar el estudio del personaje en su relación con aspectos culturales, que nos dirán mucho sobre su formación, sobre sus aficiones y costumbres, sobre los diferentes oficios que ejercen los personajes al margen del que nos ocupa, así como la adecuación del mismo al personaje nómada, siempre en busca de un mejor destino. Hasta llegar a los últimos aspectos que se estudian en este trabajo, que son, como es lógico, los que derivan del inevitable paso del tiempo: la jubilación y la muerte.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo no ha sido fácil. Hacía falta el planteamiento de un método para poder abordar el estudio de las muchas obras de carácter narrativo en las que podía aparecer el personaje. No obstante, es conveniente decir que la simple selección de las mismas sería imposible. No podría hacerse un trabajo en el que se pretendiera mostrar todas las obras de carácter narrativo de la Literatura Española del siglo XX en las que aparece el personaje del maestro rural. Pero sí puedo decir que se pueden rastrear las más importantes. Y, por otra parte, el objetivo del presente trabajo se consigue a partir de las obras que propongo, aun prescindiendo de algunas que no incluyo, bien por desconocimiento o bien porque no haya considerado relevante al personaje.

En principio, a la hora de establecer el corpus de obras donde podría encontrarse el personaje, tuve en cuenta dos cosas: la primera, que debería prestar especial atención a las novelas de temática rural; la segunda, que no podría dejar de consultar las novelas y obras de carácter biográfico y autobiográfico que trataran del mundo de la infancia. Con estas dos temáticas se parcelaba bastante el trabajo y se podía abordar en mejores condiciones.

Por otra parte, había que tener claro que no podía prescindir de algunos autores significativos en el panorama de la novelística del siglo XX en España. Es decir, tenía que revisar todos los títulos de los autores más representativos y leer todas aquellas novelas, incluso ampliando el género para incluir a las obras autobiográficas, que pudieran contener al personaje. Así, pude encontrar en la mayoría de los novelistas españoles más importantes del siglo XX alguna obra que contuviera al personaje del maestro rural. Desde Vicente Blasco Ibáñez a

Antonio Muñoz Molina, que serían –dentro de los más significativos- dignos representantes entre los primeros y los últimos por edad, pero sin dejar atrás a otros autores como Pío Baroja, Azorín, Miguel de Unamuno, Miguel Delibes, Camilo José Cela, Torrente Ballester, Ignacio Aldecoa, Ana María Matute, Juan Goytisolo, Francisco Umbral, Luis Landero, Bernardo Atxaga o Julio Llamazares. Es decir, una representación importante del panorama narrativo del siglo XX en España, sin prescindir de otros autores menos significativos, pero igualmente importantes para mi propósito.

Por supuesto que el hecho de tener que leer todas las obras en las que pudiera estar el personaje ha sido una labor ardua, no tanto por el esfuerzo que supone leerlas, que a veces sí lo es, especialmente con las de inferior calidad, sino porque no siempre ha sido fácil encontrarlas. La lectura de cada una de las distintas obras ha supuesto a su vez la tarea de ir anotando todos los aspectos del personaje, lo que significa una labor importante en novelas en las que el maestro rural es el personaje protagonista (trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa, por ejemplo), y no tanto en aquellas otras en las que el personaje aparece muy poco. En cualquier caso, siempre hay que hacer la lectura completa. Creo que si hubiera pretendido mostrar todas las obras en las que aparece el personaje, a estas alturas estaría todavía en esta fase, ya que es un tema demasiado extenso, que no se acaba nunca. Por eso, fue necesario cerrar el capítulo de las lecturas en un momento dado, con el fin de empezar a redactar la Tesis Doctoral, una vez que ya había consultado sesenta obras, entre novelas y obras de carácter autobiográfico, que son las que forman el corpus del trabajo. Al margen de las consultadas sin encontrar el resultado perseguido.

Tengo que decir que, en un principio, mi intención fue abordar el estudio del personaje del maestro rural solo en la II República, dado que es en esta época cuando más aparece, y también donde es con más frecuencia el protagonista. Sin embargo, a medida que fui leyendo otras obras en las que el personaje aparecía contextualizado en otras épocas, me fui dando cuenta de que era mucho más interesante hacer el trabajo a lo largo del siglo XX, pues de lo contrario quedaba un estudio incompleto. Había, pues, que mostrar al personaje desde los inicios del siglo XX, incluso desde finales del siglo XIX, como sería el caso del maestro don Joaquín, en *La barraca*, de Vicente Blasco Ibáñez, extendiendo el estudio hasta finales del siglo XX, con el fin de contemplar mejor la evolución del mismo.

Una vez decidido esto, tenía que apoyarme en unas bases teóricas para el estudio del personaje. Fue una de las fases más largas, ya que tuve que leer diferentes libros sobre aspectos del personaje, al tiempo que iba anotando todo aquello que fuera de interés para poder ejemplificar toda esa teoría con la práctica, es decir, con las diferentes citas literarias que apoyarían los distintos argumentos. Todos los libros consultados están recogidos en la bibliografía general.

Junto a la lectura de diferentes ensayos sobre el personaje, he tenido que consultar también, al margen de la historia de la literatura del siglo XX, en distintos autores y ediciones, la historia de la educación en España desde finales del siglo XIX hasta los inicios del siglo XXI, atendiendo a los diferentes periodos y reformas educativas, con el fin de contextualizar mejor al personaje.

Me ha parecido necesario agrupar las distintas obras según su época de ambientación, con el fin de poder contemplar al personaje en un periodo determinado de la historia de España, al margen de que podamos entender las dificultades que eso conlleva a la hora de tener que trabajar con autores de distintas generaciones. Pero el trabajo lo requería así. Por ese motivo, dentro del mismo periodo histórico pueden aparecer personajes que han sido descritos por autores de diferentes épocas. Pero lo que trato de mostrar es al personaje, y no al autor. Si quisiera estudiar al autor hubiera hecho una Tesis sobre diferentes autores y épocas literarias. Pero me interesaba, sobre todo, ver cómo aparecía el personaje del maestro rural, descrito en cada periodo, al margen de quién fuera el autor que lo concibiera. Por eso, podemos encontrarnos a personajes de un mismo periodo, como podría ser el maestro Piñuela en la novela *La feria de los discretos* (1905), de Pío Baroja, al lado de otros personajes, como Carlos Barrantes, en la novela *Siempre algún día* (1998), de Justo Vila, un autor actual. Tanto Piñuela como Carlos Barrantes son maestros de escuela de la misma época, pertenecientes a novelas ambientadas en el periodo de la Regencia.

Hay que señalar que dentro de lo que podríamos considerar obras narrativas, en este trabajo no se muestra al personaje del maestro rural en el cuento. Sería otra tesis. El número de cuentos publicados por los novelistas que también cultivaron el relato corto sería tan amplio que dificultaría enormemente la realización de este trabajo. Por eso he considerado suficiente la muestra de un relato, a mi parecer muy significativo, de Manuel Rivas, titulado *La lengua de las*

mariposas. Y por lo que respecta al género literario, he preferido no utilizar el término “novela” cuando me refiero a las obras en su conjunto, por entender que algunas de las utilizadas no responderían a este criterio, caso del relato de Manuel Rivas, pero también otras de carácter autobiográfico y de memorias, como *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), de Miguel de Unamuno; *La rosa* (1959), de Camilo José Cela; *Falsas memorias de Salvador Orlans* (1967), de Llorenç Villalonga; *Memorias de un niño de derechas* (1972), de Francisco Umbral; *Entre líneas* (1996), de Luis Landero; y *Pretérito imperfecto* (1997), de Carlos Castilla del Pino. Y también habría que diferenciar, por no ser propiamente novelas, aquellas obras más cercanas al género ensayístico o a la literatura de viajes, como *La ruta de don Quijote* (1905), de Azorín; *Viaje a la Alcarria* (1948), de Camilo José Cela; y *Donde las Hurdes se llaman Cabrera* (1964), de Ramón Carnicer. El resto de las obras se consideran novelas. En la bibliografía indico en primer lugar el año de publicación de las novelas manejadas, y al final el año de la primera edición.

El trabajo se cierra con las necesarias conclusiones, así como con la bibliografía, tanto la específica de las novelas seleccionadas, como la bibliografía general, donde se muestran las distintas obras, artículos y trabajos consultados para la realización de la tesis.

1.1. EL MAESTRO RURAL EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XX

1.1.1. Precedentes.

El sistema educativo, concretamente en la educación elemental, no varió mucho en los inicios del siglo XIX, con respecto a lo que había sido en los años anteriores. Se reducía a las escuelas parroquiales y a las de las órdenes religiosas.

Las escuelas municipales se financiaban con fondos procedentes de los caudales comunes. Pero no era mucho dinero y la libertad de disponer de fondos era muy limitada, porque la centralización administrativa imponía un riguroso control de gastos. Había problemas a la hora de fijar los sueldos de los maestros en los ayuntamientos. Y se pagaba poco, por lo que muchos maestros preferían

ejercer la profesión por su cuenta en las ciudades, donde se ganaba más que en las zonas rurales. Por otra parte, los municipios tampoco ponían demasiado interés en la contratación de maestros. Así que fueron las escuelas parroquiales y las de las órdenes religiosas las que siguieron cubriendo la mayor parte de la demanda educativa de la enseñanza elemental.

Podemos afirmar, pues, que la escasa difusión de la enseñanza pública fue la consecuencia del poco interés político del Estado, sumido en graves problemas financieros e incapaz de llevar a cabo los proyectos formulados en la época de la Ilustración. Meléndez Valdés (1754-1817) decía a finales del siglo XVIII: “Nos faltan escuelas y enseñanza, y orden y vigilancia en las que hay; independientes entre sí, cada cual obra sin relación a las demás según talento de su regente” [1921: 177].

Las reformas iniciadas en el siglo XVIII para evitar el elevado grado de corporativismo y gremialismo del colectivo de maestros de enseñanza elemental, con la supresión en 1780 de la Hermandad de San Casiano, no había conseguido el éxito deseado.

En la Constitución de 1812 se refleja la preocupación por el tema educativo. En ella se indica la relación que debe existir entre instrucción elemental y ejercicio de los derechos constitucionales, y se manifiesta el deseo de que todos los ciudadanos sepan, al menos, leer y escribir. Para garantizar la difusión de la instrucción elemental, en el artículo 366 se establece que:

En todos los pueblos de la monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir, contar y el catecismo de la religión católica”. La educación elemental, a la que deben tener acceso el mayor número posible de ciudadanos, debe garantizar las bases de la instrucción intelectual: “Leer con sentido, escribir con claridad y buena ortografía, poseer y practicar las reglas elementales de la aritmética, y los fundamentos religiosos y cívicos”. Igualmente, la enseñanza pública debe ser gratuita [2010: 120].

Hay que decir que la educación, en general, se vio afectada, y sobre todo la educación elemental, por la Guerra de la Independencia. Acabada la guerra, Fernando VII regresó a España en marzo de 1814. Su primera medida, como sabemos, fue anular todas las leyes y disposiciones tomadas por las Cortes de

Cádiz. El régimen instaurado tras su regreso se opone a toda posibilidad de cambio.

Una de las medidas que tomará el monarca será la de rebajar el nivel de preparación de los maestros, sobre todo para los de las zonas rurales de escaso número de habitantes. La falta de interés de los poderes públicos por la enseñanza elemental se demuestra también en que se recurre a las órdenes religiosas para paliar en cierto modo la escasez de escuelas municipales. Se insiste en que la enseñanza elemental debe ser, sobre todo, de instrucción de la doctrina cristiana, de aprendizaje de las buenas costumbres y de las primeras letras.

El trienio constitucional de 1820-1823 supone la instauración de un régimen de libertades y el retorno de la Constitución de 1812. Los liberales intentan llevar a cabo los proyectos de la época de la Guerra de la Independencia, aunque se encontrarán con la oposición de los sectores más reaccionarios. En 1823 la intervención militar de las potencias absolutistas europeas acaba con el régimen constitucional y restablece a Fernando VII todos sus poderes. Son separados de la docencia aquéllos que se habían manifestado partidarios de las ideas liberales. De nuevo se recurre a la Iglesia para que se haga cargo de la instrucción elemental, como había sucedido en 1815.

En septiembre de 1833 muere Fernando VII. El liberalismo triunfante, superados los escollos de la Guerra Carlista, emprende la tarea de construir un sistema educativo que responda mejor a las necesidades ideológicas de los nuevos grupos en el poder.

Después de varios intentos por desarrollar diversos Planes de Estudios, el *Reglamento provisional de 1838*, redactado por Pablo Montesino¹ traduce una nueva concepción de lo que debe ser la enseñanza elemental, dirigida a la “masa general del pueblo”. El documento se refiere a la importancia que deben tener los maestros, para lo que es necesaria una formación adecuada. Pero a pesar de los esfuerzos de los liberales, sus ideas y disposiciones legales se enfrentan a una estructura escolar muy deficiente, heredada de épocas anteriores, que dificultaba seriamente la realización de sus planes. Se palió en cierta forma la escasez de

¹ Pablo Montesino (1791-1849), pedagogo y político. Por sus ideas liberales estuvo desterrado entre 1823 y 1833. Sus trabajos se centraron en la educación de párvulos y en la formación de maestros. Es autor de la obra *Manual para maestros de escuela de párvulos* (1840), primer tratado teórico sobre el tema realizado en España.

maestros con la creación de Escuelas Normales. Pero grandes masas de la población quedaron excluidas de la instrucción adecuada.

La segunda mitad del siglo XIX participa de la complejidad, conflictividad y confusión social y política de la primera mitad del siglo, engarzándose en esa era “isabelina” que llega hasta 1868. El consenso en cuestiones educativas entre liberales y conservadores se verá reflejado en la ley Moyano de 1857, que tantas repercusiones tendrá en la configuración general del sistema educativo nacional, sobre todo en la enseñanza primaria.

Aun así, las ideas liberales asumidas en las Cortes de Cádiz (universalidad, obligatoriedad, gratuidad) no se materializarán de manera uniforme, y la evolución de la enseñanza seguirá siendo lenta y dificultosa. Sigue existiendo un gran desfase entre las leyes y la realidad. El desarrollo del sistema escolar primario no fue totalmente homogéneo en las diversas regiones de España, ni tampoco fue igual en el medio rural que en el urbano.

La situación de las escuelas de enseñanza primaria cuando se promulga la ley Moyano (1857) seguía siendo penosa: malas condiciones materiales, edificios inadecuados y ruinosos, a veces se situaban en los pórticos de las iglesias, había muy pocas escuelas de niñas, cuando no inexistentes, en el medio rural.

He seleccionado del libro de Ivonne Turín [1967: 77-79] una cita del padre Andrés Manjón² que me parece interesante para saber cómo eran las escuelas de la segunda mitad del siglo XIX, y cómo eran los maestros, respecto al grado de conocimientos y formación. El Padre Manjón debió de asistir a la escuela primaria entre 1855 y 1860. Sus padres lo enviaron a la escuela de su aldea natal, Sargentos de Lora, provincia de Burgos:

Tenía Sargentos una modesta casita destinada para escuela de niños y niñas que ocupaba el piso bajo, dejando el principal para el maestro y su familia [...]. La habitación destinada a la clase estaba en bajo y tenía por suelo tierra que por ser polvorienta, cubrieron con lanchas los vecinos, por techo unas vigas y ripios de duela sin afinaciones de garlopa ni ajustes de cielo raso; las paredes estaban enjalbegadas con tierra blanca; las mesas eran tres, obra prima del maestro, quien era carpintero de afición, y la capacidad calcúlela el que

² Andrés Manjón (1846-1923), sacerdote, pedagogo y canonista español, fundador de las Escuelas del Ave María, dedicadas a proporcionar una instrucción elemental a los niños marginados.

sepa, pues tenía de ancha algunas varas; de larga 7, y de alta 3,5, sin otro respiradero que una ventana de una vara que daba al mediodía, por donde entraba la oscura luz a aquella lóbrega y mísera estancia. Gracias que para evacuar y para las entradas y salidas del maestro y de los que con él iban a conversar, se renovaba algo el aire, que al poco tiempo de entrar los niños, se mascaba y olía y no a ámbar. Los peritos en higiene decían que así convenía para que no hubiera frío en invierno [...].

El maestro de aquella lúgubre y angustiosa escuela era, por aquellos tiempos, un vecino de Rocamudo, casado y con tres hijos, sin título alguno, de unos 40 años, alto, nervioso y escueto, muy enérgico, de cara tiesa, voz de autoridad con tono de mal humor y asomos de riña; quien sabía hacer letras, pero sin ortografía; leer, pero sin gusto, y calcular, pero en abstracto, y, solo con números enteros, hasta dividir por más de una cifra...El señor Maestro se sentaba en un sillón magistral, obra de sus manos, y allí fumaba (pues era un fumador impenitente), conversaba con cuantos venían a pasar el rato, salía a tomar el sol y el aire a la calle, encargando a los muchachos que leyeran a voces, y si acaso el guirigay cesaba, él entraba furioso en clase, empuñaba las disciplinas y a todos zurraba hasta ponerles las orejas encarnadas, con lo cual se renovaban los gritos, el maestro desfogaba y se volvía a salir para airearse o solearse, según los tiempos.

No era nuestro maestro manco ni flojo y con frecuencia iba al monte de Sargentos y a cuestras se traía maderas que labrar para hacer bancos, sillas, vasares y otros muebles que labraba en la escuela y vendía fuera. Estas faenas las hacía en mangas de camisa y junto a la ventana, privando de luz a la clase.

También usaba escopeta y, de cuando en cuando, salía de caza, o simultaneaba ésta con la de leñador, y además era pescador de cangrejos con retel y a mano y tenía otros oficios.

En estas ausencias quedaba la señora maestra encargada de la Escuela y si había algún asomo de indisciplina, así como cuando no se repetía bien la lección de memoria o faltaban las cebollas de algún huerto, el señor maestro usaba la palmeta con la cual daba en las palmas de las manos y en las uñas de los niños, sin que jamás se rompiera el odiado instrumento, y eso que los buenos muchachos habían oído que cruzando las palmas con dos pelos, la palmeta saltaba hecha pedazos.

Como la dotación era escasa, el señor Maestro reunía varios cargos y oficios, con los cuales medio vivía, pues era Maestro de Escuela, Sacristán, Cantor, Campanero, Relojero, Barbero, Carpintero, Cazador,

Pescador, Secretario, Amanuense y lector de familias y soldados, y el Factotum del pueblo, todo con letras mayúsculas y minúsculas retribuciones.

¿Cuánto ganaba, dirá alguno? De ocho a diez reales mal contados, salvo algunos regalillos de asaduras y salchichas, cuando la matanza, y de leche y requesones, en tiempo de quesos y ordeños de las ovejas. Pero mal que bien, iba viviendo [...].

Hombre armado y pedagogo intuitivo, quiso amedrentar a sus rapaces, y poniendo de rodillas al más travieso, simuló que lo iba a fusilar, apuntándole al efecto, y haciendo a todos rezar el Credo como si aquello fuera de verdad [...]. Claro que no hubo muerte efectiva, pero el simulacro envió al señor maestro ante el consejo del pueblo, el cual le destituyó “con la obligación de pagar al cirujano si este sangraba al semifusilado, para sacarle el miedo del cuerpo; pero no fue necesario”. Entonces empezaron en realidad las tribulaciones escolares de Sargentos. El maestro saliente había predicho: “¡Se me echará de menos!” Y acertó, pues tras él desfilaron por aquella desdichada escuela cojos, mancos, jorobados, alcoholizados, maestros holgazanes y volanderos o sin asiento que son la calamidad de la enseñanza. [Turin, 1967: 77-79].

En cuanto a la financiación de la enseñanza primaria, según establecía la ley Moyano, correspondía en primer lugar a los ayuntamientos y, auxiliariamente, a las diputaciones provinciales o a los presupuestos del Estado. Aquí empiezan muchos de los problemas, porque los ayuntamientos no siempre pueden financiar la enseñanza, bien por falta de fondos, bien por desidia municipal. De esta manera los salarios de los maestros se verán afectados, igual que el número de escuelas, los edificios y demás recursos.

Sobre todo acusaron esto los maestros rurales, siempre mal pagados y sin estímulos profesionales, que tenían que dedicarse a otros oficios para poder vivir, lo que la ley admitía siempre que no se perjudicara su horario en la escuela. Muchas veces estos maestros rurales se veían mezclados en determinadas maniobras políticas de los caciques locales. Los expedientes a los maestros eran frecuentes. Los motivos solían ser: “abandono de la enseñanza en periodo lectivo, incumplimiento de sus deberes, conducta inmoral e irreligiosa, embriaguez o relaciones ilícitas” [Costa Rico, 1983: 635].

El último cuarto del siglo XIX constituye una de las etapas más interesantes desde el punto de vista pedagógico en el campo de la enseñanza primaria. Aparece la Institución Libre de Enseñanza, cuyos hombres no solo aportan obras y reflexiones para la mejora de la enseñanza, sino que colaboran con los responsables políticos, creando instituciones como el Museo Pedagógico (1882), procurando las reformas de las Escuelas Normales u organizando congresos pedagógicos.

Tendría que llegar el desastre de 1898 para que se volvieran las miradas al estado deficitario del sistema educativo y se buscaran soluciones a los problemas de la enseñanza. Se insistió en los temas de las libertades y en las cuestiones educativo-religiosas, pero sobre todo en los asuntos estructurales y económicos. En 1900 se crearía un Ministerio de Instrucción Pública, ya propugnado en 1886, y en 1902 los sueldos de los maestros serán asumidos por los presupuestos del Estado. Empezaba ahora una nueva etapa, en la que se tratarían de solucionar los verdaderos problemas de la enseñanza primaria y, sobre todo, resolver la lacra del analfabetismo.

A pesar del interés que empieza a tener la educación a finales del siglo XIX, son pocos los autores que contemplan la figura del maestro rural en sus novelas. Habrá que esperar a los escritores del siglo XX. Sin embargo, sí hay ya una evidente preocupación por la enseñanza en algunos artículos de Larra. Y también en los novelistas, como Pérez Galdós, Emilia Pardo Bazán, y otros. Baste para confirmarlo el prólogo que Benito Pérez Galdós (1843-1920) escribe en *La desheredada* (1881):

Saliendo a relucir aquí, sin saber cómo ni por qué, algunas dolencias sociales nacidas de la falta de nutrición y del poco uso que se viene haciendo de los beneficios reconstituyentes llamados *Aritmética, Lógica, Moral y Sentido común*, convendría dedicar estas páginas..., ¿a quién? ¿Al infeliz paciente, a los curanderos y droguistas que, llamándose filósofos y políticos, le recetan uno y otro día?...No; las dedico a los que son o deben ser sus verdaderos médicos: a los maestros de escuela [1970: 7].

1.1.2. El maestro rural en los contextos histórico, político y educativo del siglo XX.

No es fácil poner límites a las diferentes épocas a la hora de abordar el estudio de la educación de un país. Por eso, no podemos entender la política educativa del siglo XX sin antes saber qué se venía haciendo en el último cuarto del siglo XIX. He decidido iniciar este apartado, tanto en sus aspectos educativos como en los que se refieren al estudio de las novelas y del personaje en todas sus vertientes, partiendo del año 1885, y del periodo que se conoce históricamente como la Regencia de María Cristina, que llegará hasta el año 1902.

Respecto a las obras literarias, aunque podría parecer obvio, bien está aclarar antes de nada que con este apartado lo que se pretende es enmarcar el estudio de las mismas en las que se desenvuelve el personaje, con el fin de estudiarlo en su ambiente, es decir, en el periodo histórico al que pertenece, aunque hemos de entender que nos movemos en el territorio siempre complejo de la ficción.

No siempre resulta fácil determinar la época en la que el autor sitúa su obra y, por tanto, al personaje. Como iremos viendo, cada una es diferente en este aspecto. Por ello, encontraremos relatos en los que la época es un referente muy claro, y también otros en los que no es fácil determinarla con exactitud.

De manera general, se puede decir que son fáciles de encuadrar aquellas novelas de carácter autobiográfico, pues sabemos la fechas de nacimiento del autor, y por ello se deduce fácilmente a qué época se refiere cuando, por ejemplo, cuenta cómo fue su infancia, y en el caso que nos ocupa, cuando se refiere a su paso por la escuela y describe desde el recuerdo a su maestro, objeto de este estudio.

Es fácil determinar también la época en aquellas novelas que se basan en hechos muy concretos, y donde el autor nos da alguna pista, como podría ser un acontecimiento histórico o político. Esto ocurre, por ejemplo, con algunas novelas que hacen referencia a la labor del maestro durante la II República, caso de la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa, o de la novela *Reparto de tierras*, de César M. Arconada.

Pero no siempre es la época un motivo importante para el desarrollo de un relato. A veces, al autor le mueven otros intereses, como podría ser la simple relación amorosa de determinados personajes, por poner un ejemplo, sin que para ello sea determinante encuadrar la historia con fechas precisas.

Por otra parte, sobre todo en los autores nacidos en el último tercio del siglo XIX, que seguirán escribiendo y desarrollando gran parte de su obra durante el siglo XX, como son todos los que se tratan en el primer periodo, encontraremos con frecuencia referencias a una época que en principio no correspondería estudiar, porque sus recuerdos, sobre todo en las novelas que aluden al periodo de la infancia, se remontan a una época anterior. Algo que pasará también con aquellos autores que, habiendo nacido en el siglo XX, pertenecen igualmente a la literatura del siglo XXI.

Teniendo en cuenta esto, paso, pues, a exponer brevemente lo que fueron los distintos contextos históricos, políticos y educativos en los que se desenvuelve el personaje del maestro rural.

Gracias a las fórmulas de conciliación y consensos constitucionales entre conservadores y liberales durante el periodo de la Regencia, se podría decir que la política educativa alcanzó niveles similares a los de otros países europeos en cuanto a proyectos e innovaciones. Sin embargo, no podemos decir lo mismo en cuanto a realidades en la instrucción pública. No existió el respaldo económico y social necesarios.

Tanto Eugenio Montero Ríos, Ministro de Fomento (1885-86) del Gobierno de Sagasta, como más tarde Canalejas (1888) solicitaron del Congreso que el Estado –y no los municipios- se hiciera cargo de los maestros de escuela como un medio de reforzar la Enseñanza Primaria. Pero el Congreso no dio el visto bueno. Sagasta firma en 1898 (Tratado de París) el final del Imperio colonial español. El año de 1898 servirá para dar nombre a una Generación literaria, la Generación del 98. Era el final del siglo XIX y el comienzo del nuevo siglo XX. Se iniciaba así lo que algunos han denominado la *Edad de Plata* de la cultura española [Mainer: 1981]. El nuevo Gobierno liberal de Sagasta (1901-1902) dio fin a la Regencia de María Cristina. El Conde de Romanones fue nombrado ministro de Instrucción Pública (6 de marzo de 1901) y fue quien sacó a la luz la “Real Orden Circular de 21 de marzo”, sobre la libertad de cátedra. La independencia del profesor quedó consagrada, teniendo todas las garantías para cumplir con su

labor. Es fundamental en esta decisión la influencia que pudo ejercer la Institución Libre de Enseñanza.

Para poder acceder a la carrera de Magisterio Elemental eran requisitos obligatorios: Tener cumplidos 16 años, haber superado un examen de ingreso, y realizar los estudios de Magisterio durante tres años. Con el título de Maestro elemental se podía tener acceso a las Escuelas Superiores de Maestros, donde se realizaban dos cursos más, de nivel más elevado y con mayor presencia de la Pedagogía y la Didáctica.

Durante el Ministerio de Romanones se consigue por fin la inclusión en los presupuestos del Estado del pago a los maestros de escuela (Real Decreto de 26 de octubre de 1901)

Respecto a la presencia del espíritu regeneracionista en la Institución Libre de Enseñanza, el institucionismo, cuando se entrelaza con el regeneracionismo, encauza la reforma social del pueblo español y su recuperación cultural por medio de nuevos modelos de instituciones civiles y nuevos modos de ser y de hacer la escuela. El reformismo educativo de Costa, Cossío y Altamira asumió, a la vez, de forma distinta y en razón desigual, el institucionismo pedagógico de la I. L. E., y el más genuino regeneracionismo español de entre siglos.

El espíritu pedagógico de la I. L. E. –su estilo y talante educativos- se forjó en la praxis misma de la reforma pedagógica: formación integral del alumno, escuela y vida, libertad y educación, intuición y actividad, formación científica y pedagógica del maestro, escuela neutral.

El término “Regeneracionismo” es algo que está vinculado a los movimientos de una burguesía media, disconforme al producirse la quiebra colonial del 98. En el orden de las ideas, el sentido restringido de “Regeneracionismo” supone una crítica del sistema concreto del régimen salido de la Restauración. Decía Ortega y Gasset³:

La palabra “regeneración” no vino sola a la conciencia española: apenas se comienza a hablar de regeneración se empieza a hablar de europeización. Uniendo fuertemente ambas palabras, don Joaquín Costa labró para siempre el escudo de aquellas esperanzas peninsulares [...].

³ De la conferencia pronunciada en la Sociedad “El Sitio” de Bilbao, el 12 de marzo de 1910. Ortega y Gasset, J. *Obras Completas*, T. X (“Escritos Políticos”, 1908-1921) (Madrid, Revista de Occidente)

Regeneración es inseparable de europeización; regeneración es el deseo; europeización es el medio de satisfacerlo. Verdaderamente se vio claro desde un principio que España era el problema y Europa la solución" [1969: 174].

Joaquín Costa (1846-1911) parte del supuesto de que la incultura del pueblo, su minoría de edad, la falta de instrucción, frustran todo proceso de libertad y de gobierno democrático. Fue una de las personas que más influyó en el terreno económico, destruyendo otros argumentos en los que se había venido basando la política educativa del país. Decía:

No hay que ligar a una tumba la grandeza de una nación, sino, sobre todo después de 1898, cerrarla sólidamente y confiar la regeneración del país a la escuela y la despensa, la despensa y la escuela; no hay otras llaves capaces de abrir el camino de la regeneración española [Costa: 1916: 365].

Es decir, el desarrollo económico para permitir la enseñanza obligatoria, la enseñanza obligatoria para permitir el desarrollo económico.

La realidad era que en 1875 España contaba con doce millones de analfabetos entre dieciocho millones de habitantes, casi tres cuartas partes de la población.

La proclamación de la libertad del niño trastorna todas las tradiciones escolares, uniformemente basadas en el principio de autoridad. Además, la sociedad sufre, al mismo tiempo que una evolución política, una evolución económica que afecta al contenido de la educación: la irrupción de las técnicas en el campo de la formación humana. Aparecen nuevas necesidades debidas al progreso científico. No solo se indaga quién pueda enseñar, sino también lo que hay que enseñar. La libertad pone también sobre el tapete la condición social de la mujer. Todo eso debe reajustarse en un contexto europeo. Aunque haya vivido separada de Europa, España no deja de recibir algunas influencias. El interés que despiertan en todas partes las cuestiones pedagógicas es manifiesto.

No se puede abordar esta época sin tener en cuenta la influencia del krausismo en la instrucción de España. Cuando se habla de la influencia del krausismo en la educación española en el siglo XIX, parece justo interpretar esa

influencia como un apoyo accidental, pero eficaz, aportado a la tendencia contemporánea. El movimiento krausista se desarrollaba en una época en que la atención al individuo era ya muy importante. El pensamiento de Giner de los Ríos (1839-1915) es el que mejor refleja el doble origen de las preocupaciones en España: por una parte, el origen liberal, y por otra, el origen krausista. Giner concibe la educación como el modo de hacer más digno al hombre, más consciente de su destino. Las exigencias del espíritu de libertad, unidas a las tendencias propias del krausismo, son la base del pensamiento pedagógico que anima a España a finales del siglo XIX.

El Ministerio de Instrucción Pública se creó en 1900. Hasta entonces dependía del Ministerio de Interior. En el plano jurídico, la ley fundamental que rige los diferentes grados de enseñanza, aun después de 1868, es la ley Moyano de 1857. Esta ley no fue un acto revolucionario, sino simplemente un esfuerzo de organización general de la enseñanza. Su principal cuidado no fue pedagógico, sino administrativo. Se trataba de unificar lo que había hasta entonces en el plano jurídico, darle una coherencia, dejarlo claro. Fue hasta finales del siglo XIX, y aun después, el texto fundamental para la organización de la enseñanza primaria.

La ley de 1857 preveía la escolaridad obligatoria entre 6 y 9 años. Se podía llegar a la prisión si se infringía la ley [Art. 117]. La escuela sería de pago, salvo para los pobres inscritos en los ayuntamientos para recibir asistencia médica. La ley precisaba el número de escuelas por habitantes: una de niñas y otra de niños, para 500 habitantes. A pesar de lo dicho anteriormente, el fin de la Regencia y el principio del siglo XX no ofrecen a la política escolar española condiciones nuevas. Tampoco a la vida política. Los planes de reforma presentados por García Álix y por Romanones son el resultado directo de todas las controversias, de todos los esfuerzos de finales del siglo XIX por sacudir la indiferencia de los poderes públicos. La fecha de 1898, en el terreno escolar, corresponde a una renovación de actividad, y no a un cambio de orientación.

A comienzos del siglo XX se abandona la expresión “monopolio de enseñanza”. Pero cuando se recuerdan los fundamentos católicos del Estado y la evolución consecutiva de una educación católica para todos los españoles, se retorna al mismo espíritu. La historia escolar es uno de los mejores ejemplos del juego esterilizante de las fuerzas liberales y conservadoras en la España de finales del siglo XIX.

La instrucción obligatoria y gratuita es para el Estado una pesada carga financiera. El presupuesto español no estuvo nunca en posibilidad de soportar el aumento necesario en las sumas indispensables para la Instrucción Pública. Los sucesivos ministros recuerdan que hay que contentarse con reformas que no cuesten nada. En 1902 el presupuesto, aumentado con las contribuciones municipales pagadas a los maestros, es decir, treinta millones, se eleva en conjunto a 42.900.000 pesetas. Se dispone, pues, para todos los gastos escolares, de una suma igual al tercio de los sueldos de los maestros. Los gobiernos sucesivos no se interesaron nunca en arbitrar sumas importantes a favor de la Instrucción Pública. La calidad de la enseñanza no puede menos de resentirse. Otro obstáculo para los ministros bien intencionados es el escepticismo general acerca de la capacidad del Estado para reformar algo. Después de haber establecido la instrucción obligatoria y gratuita en 1857, España tenía aún, en 1900, el 63 por ciento de analfabetos.

A fuerza de insistencias y reiteraciones, la I. L. E. y los organismos que, directa o indirectamente, salieron de ella, acabaron por obligar a una parte de la opinión y a los propios poderes públicos a descubrir y plantear los problemas escolares. Uno de los grandes progresos realizados en la Península entre 1874 y 1902 es el de saber más claramente cuáles son los problemas que se han de resolver. Se ha comprendido la importancia de la primera enseñanza y de la enseñanza técnica y científica, así como de la enseñanza femenina. Los suscitadores de ese despertar son, indudablemente, la Institución Libre de Enseñanza y, más particularmente, Francisco Giner y M. B. Cossío.

En suma, el balance de realizaciones es bastante pobre. Los 250 alumnos de la I. L. E. pudieron influir en una elite, pero no instruir a España. Pero al menos se sensibilizó a la opinión respecto a las dificultades escolares y se prepararon los cuadros para realizaciones futuras.

Se recoge en el Boletín de la I. L. E.:

La reforma de nuestra educación nacional, obra muy lenta, avanza en nosotros medianamente, con más lentitud que en otros sitios. Pero nosotros tenemos el honor de haber abierto el camino, de haber indicado una nueva orientación y procedimientos desconocidos o despreciados aquí antes de nosotros, provocando así un cambio de ideas y de prácticas bastante sensible en la opinión pública y hasta en ciertos

aspectos de la enseñanza oficial. Gracias al desarrollo de ese estado de espíritu reformador en la esfera pedagógica, unas veces se ven nacer centros culturales e instituciones nuevas y otras veces se aceptan principios que modifican no solo la vida intelectual, sino hasta la moral y hasta la educación física de nuestra patria [1890: 175].

Decir que al entrar el siglo la enseñanza primaria española estaba ya en camino de prestar a la nación los servicios que ésta esperaba de ella, sería muy exagerado. Sin embargo, se perfila una evolución del estado de espíritu del cuerpo docente primario. Las revistas que defienden sus intereses se multiplican. Se empieza a organizarse, a agruparse. Nace una asociación nacional del Magisterio Primario. La atmósfera se politiza. Algunos partidos, especialmente los republicanos, se interesan vivamente en esas organizaciones. Por su papel en los Congresos Pedagógicos, los republicanos fueron además los pioneros de ese movimiento del cuerpo docente.

No es posible abordar el estudio de la educación en España durante el siglo XX sin tener en cuenta el ideario pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, pues toda la política educativa del siglo de alguna manera se verá influida por las ideas pedagógicas de la I. L. E., si exceptuamos los periodos de la Dictadura franquista, desde 1939 hasta la reforma democrática.

Es preciso recordar, no obstante, que no todas las ideas innovadoras en educación empiezan con la I. L. E. Ya sabemos que hay una relación entre los maestros del siglo XVIII con los representantes del movimiento krausista un siglo más tarde.

La introducción en España de los métodos de Pestalozzi⁴ fue completamente accidental. Las escuelas pestalozzianas no habrían de durar mucho tiempo, pero el testigo fue recogido, algunos años después, por el pedagogo Pablo Montesino, quien publicó en 1840 el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, donde recoge las principales influencias de Pestalozzi. Sin embargo, los maestros de la Institución Libre de Enseñanza se unen a las ideas del pedagogo suizo a través de otros lazos, como el krausismo. El movimiento pedagógico español de finales del siglo XIX se remonta, por un lado,

⁴ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) Pedagogo suizo, reformador de la pedagogía tradicional, dirigió su labor hacia la educación popular. Aspiraba a realizar una reforma de la sociedad desde una educación que procurase una formación integral del individuo.

a Rousseau, por medio de Pestalozzi, y por otro, a Comenius⁵, por medio de Krause⁶.

El estudio de la I. L. E. durante los primeros veinticinco años de su existencia es esencial para la comprensión de toda la historia escolar de la época. De acuerdo con ella, o en contra de ella, se elabora la vida de las escuelas privadas y oficiales. La mejor fuente para seguir su desarrollo es el *Boletín de la Institución*. El hecho histórico de la fundación de la Institución es bien conocido: el decreto del marqués de Orovio, de 26 de febrero de 1875. La revocación de Giner de los Ríos, Azcárate, Salmerón, Figuerola, Calderón y González Linares liberó al grupo de profesores que fundaron la Institución Libre de Enseñanza.

La necesidad de formar la juventud española, la imposibilidad de hacerlo en el marco de la enseñanza oficial, un amor igual por los hombres, por la juventud y por la patria, parecen ser las razones que inspiraron a Francisco Giner, durante su detención en Cádiz en 1875, el primer bosquejo de un proyecto de la Institución Libre de Enseñanza.

El real decreto de 16 de agosto de 1876 concedió a la Institución Libre de Enseñanza existencia jurídica. La Institución aparece como una asociación creada con los fondos aportados por sus socios. En principio quiere ser un centro de cultura general.

Se comprende mejor el conjunto del sistema pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza si se recuerda primero la elección metafísica y filosófica que la guía. Hay cierta concepción del hombre en la base del sistema educativo que construye. No es una noción difusa que se desprende de los hechos después, sino, al contrario, una opción consciente en absoluto y que tiene por fundamento una elección reflexiva. Educar al hombre para el hombre, al hombre en sí mismo, es un *leit-motiv* que se repite constantemente en la pluma de Giner, de Cossío, o en los prospectos que la Institución redacta anualmente.

Las relaciones entre la vida fisiológica, la del espíritu y aun la vida moral, son estrechas. De esas dos certezas nace el empeño de la Institución por la educación integral y su cuidado de dar a la expansión, como el trabajo escolar, un

⁵ Comenius, Jan Amos Komensky (1592-1670). Escritor y humanista checo, considerado como el principal precursor de la pedagogía moderna.

⁶ Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832), pensador idealista alemán, creador de una filosofía propia que denominó "racionalismo armónico". Su influencia en los pensadores españoles de la I. L. E. fue muy importante.

estilo diferente por completo del practicado hasta entonces. Enseñanza intuitiva, educación integral, enseñanza continua son las características más distintivas de la pedagogía que adoptaron los maestros de la Institución Libre de Enseñanza.

A los ojos de los maestros de la Institución, la excursión y la colonia proporcionaban al niño la plenitud de la educación que ningún curso normal, por bueno que fuera, podía ofrecerle. Ellas permitían a la vez el desarrollo intelectual y físico y la formación del carácter. Otra novedad fue la educación física y la búsqueda de una formación intelectual equilibrada por el desarrollo del cuerpo.

Respecto a la educación moral y religiosa, que tantos quebraderos de cabeza dará a quienes deben legislar la política educativa, sobre todo a la hora de establecer determinadas asignaturas, la Institución plantea lo siguiente: ¿Qué relación se concibe entre la educación moral y la religiosa? La posición de la I. L. E. está claramente definida: Se plantea una enseñanza laica, distinguir el terreno de la razón y el del dogma, y conceder a cada uno de ellos un valor independiente sin que nunca uno se sobreponga al otro. Sin embargo, sería un error creer que laicismo significa para la Institución ausencia de moral. Se podría decir casi lo contrario. Aunque ese reproche es el que más frecuentemente se les hace.

¿Pero se puede decir que la Institución Libre de Enseñanza consigue imponer un modelo de educación adaptado a la sociedad española, y capaz de servir de modelo a una reforma general de la enseñanza? Evidentemente, no. Aportó procedimientos pedagógicos nuevos; fue un centro generador de ideas nuevas que se esparcieron por toda España. Pero no fue la solución para los problemas planteados en las escuelas españolas. Escogió lo bueno, pero eso no solucionaba los problemas que se planteaban día a día en la educación del país.

Hubo muchos detractores de la Institución Libre de Enseñanza. Como es lógico, muchos de ellos procedían de esferas eclesiásticas. Así, por ejemplo, para el padre Ruiz Amado, las reformas de Romanones las inspiraba la Institución Libre de Enseñanza:

...ese enemigo mortal de la enseñanza católica que, de año en año, se había incrustado poco a poco como un quiste en el Ministerio de Instrucción Pública hasta apoderarse de él y hacer penetrar su espíritu en sus hombres y en todos sus organismos [1935: 6]

Con la subida al trono de Alfonso XIII en 1902, los gobiernos conservadores de Antonio Maura de 1902 a 1905 y de 1907 a 1909 (“trienio Maura”) y el gobierno liberal demócrata de José Canalejas, de 1910 a 1912 (“trienio Canalejas”) no lograron superar las crisis planteadas. El asesinato de Canalejas en 1912, las escisiones internas de los grupos conservadores y liberales, el avance del movimiento obrero socialista y cenetista, los resentimientos sociales y anticlericales, etc., llevaron al país a una nueva crisis política en 1913. Además, el primer decenio del gobierno de Alfonso XIII vivió “la cuestión religiosa” y clerical –el poder político liberal frente al de la Iglesia-, “la cuestión militar”, el catalanismo, y otros nacionalismos, como el vasco y el gallego, el republicanismo, el conflicto de Marruecos y la “Semana Trágica” de Barcelona (1909).

Desde la crisis de 1913 a la de 1917 se produjo un debilitamiento grave del sistema político vigente: el enfrentamiento del proletariado contra una burguesía capitalista que se enriquecía cada vez más, sobre todo a partir de la primera Guerra Mundial. En cambio, el obrero trabajaba en condiciones de precariedad, no aumentaba su salario ni mejoraba su estado social.

El final del “turnismo” entre conservadores y liberales llegaba con los gobiernos de García Prieto y Eduardo Dato. La conflictividad social se agravó en los años 1918 y 1919, y las huelgas no cesaron prácticamente hasta 1923. Junto al malestar social, el desastre de Annual en el conflicto marroquí, los asesinatos de Eduardo Dato (1921) y de Salvador Seguí (1923), la inoperancia del gobierno liberal reformista de García Prieto, la radicalización de los nacionalismos vasco y catalán, etc., hicieron posible el golpe de Estado del General Primo de Rivera el 13 de septiembre de 1923, y con él la Dictadura militar.

Los estratos de más bajo nivel eran el del proletariado rural y el del proletariado industrial; el primero, sumido en el analfabetismo y en la miseria. Las demandas educativas del proletariado industrial no pasaban de la primaria elemental y de la formación profesional de carácter práctico de baja calidad (peonaje). Era común en los discursos políticos aludir a los problemas del analfabetismo, asegurar un mínimo de cultura, fomentar los centros de instrucción primaria, garantizar una enseñanza gratuita y obligatoria, crear escuelas, etc.

En el ámbito de la educación, el periodo 1902-1923 arrojó en enseñanza primaria un balance relativamente positivo para la instrucción, pero no lo

suficiente como para compensar el retraso que España arrastraba en educación, ciencia y tecnología, con respecto a otros países europeos. Con el “institucionismo” pedagógico, el regeneracionismo educativo y social, la creación del Ministerio de Instrucción Pública (1900) y la cada día más arraigada conciencia escolar, el desarrollo de la instrucción pública se notó en todos los estamentos, aunque las diferentes crisis (1913, 1917, 1923 y 1929) pudieran retrasarlo.

Otro de los avances importantes de esta época son las escuelas graduadas. El proceso de graduación de las escuelas españolas se inicia legalmente en 1898. El desarrollo de la escuela graduada promovía la evolución cualitativa de la instrucción pública y propiciaba el incremento de la escolarización. La graduación permitía integrar el esfuerzo de varios maestros mediante un espíritu de colaboración científica, académica y pedagógica. Su misión, sobre todo, fue la de suprimir el trabajo del instructor, un maestro solo al frente de un grupo de niños de edades diferentes. Es decir, la escuela graduada, frente a la escuela unitaria.

Reinhold Lehmann describía la deplorable situación de la educación en España: el nivel de analfabetismo muy alto, en torno al 50 %, penuria de escuelas (insanas y malas), falta de maestros (calculaba un déficit de unos treinta mil), aplazamientos “sine die” de las reformas o planes de renovación prometidos políticamente, sin contar con el presupuesto apropiado, bajos sueldos del Magisterio, a lo que se unía el centralismo de la enseñanza. Lehmann termina así su análisis:

Un país que ha de extirpar el analfabetismo más recio, un país, además, cuya fuerza económica es debilitada por aventuras coloniales y cuyo deseo de progreso es regulado por clericales y fascistas, no está en condiciones de utilizar la favorable situación que le ha producido su neutralidad durante la guerra mundial [1923: 34].

La Real Orden de 13 de octubre manifiesta en su punto 1º “que por los rectores de las universidades, como inspectores natos de todos los centros públicos de enseñanza de su demarcación, por los directores de éstos y por los inspectores de Primera Enseñanza, se vigile cuidadosamente acerca de las

doctrinas antisociales o contra la unidad de la Patria que puedan ser expuestas por algunos profesores o maestros dentro de sus clases, procediendo desde luego con el mayor rigor a la formación del oportuno expediente, previa la suspensión de empleo y medio sueldo, si hubiera indicios suficientes de culpabilidad”.

La Real Orden de 13 de octubre tenía dos novedades: ampliar la vigilancia al ámbito universitario; y en lo que a este trabajo interesa, extender la función inspectora a la conducta del maestro fuera de la escuela, como se dice en su Art. 5º: “En dichas visitas deberán enterarse los Inspectores de la conducta que los Maestros observen, y si esta fuera de pernicioso ejemplo en la localidad, o si comprobaran que el Maestro se dedica a propagandas antipatrióticas o demoledoras del orden social establecido, procederán a la formación del oportuno expediente”.

La Dictadura del General Primo de Rivera transcurre desde el 15 de septiembre de 1923 al 30 de enero de 1930. Tras la caída del general, pudo sobrevivir casi durante un año bajo la presidencia del general Berenguer hasta el Gobierno Aznar/ Romanones de 18 de febrero de 1931, dos meses antes de la proclamación de la II República (14 de abril de 1931).

Se distinguen tres etapas en la vida política de la Dictadura, que conllevaron a diferentes actuaciones en el ámbito educativo. En la primera etapa –o del directorio militar-, de 15 de septiembre de 1923 al 3 de diciembre de 1925, en la que el ejército se hace con el poder político tratando de restablecer el orden social y evitando la actividad de los sectores radicales del movimiento obrero. La segunda etapa, hasta el 10 de julio de 1927, se caracteriza por la formación de un Gobierno civil, por el incremento del poder personal de Primo de Rivera gracias al prestigio alcanzado en la política africana, y por el posterior inicio de protestas y descontento que mermaron su credibilidad. Sin embargo, fueron tiempos propicios para el desarrollo de las obras públicas y de la economía, para la agricultura, y para la instrucción pública. La tercera etapa de la Dictadura –del 10 de julio de 1927 a 30 de enero de 1930- se conformó por la creación de la Asamblea Nacional Consultiva. Al menos, de cara al pueblo parecía un intento de mitigar el carácter despótico o autoritario de la Dictadura; se redactó un proyecto de nueva Constitución para contentar a republicanos socialistas, militares disidentes, algunos grupos monárquicos..., cuya oposición al gobierno se agravaba cada día.

La Asamblea Nacional terminó por ser la institucionalización del sistema dictatorial.

Las elecciones municipales del 12 de abril de 1931 dieron la victoria a la coalición republicano-socialista. Don Niceto Alcalá Zamora proclamaba la II República el 14 de abril de 1931. Alfonso XIII abandonaba el país.

Desde luego, eran muchos los problemas a los que se enfrentaba el nuevo gobierno, y no le fue fácil afrontarlos. Uno de los grandes problemas a los que tuvo que enfrentarse el gobierno de la II República fue el malestar de la Iglesia por el laicismo oficial y por el anticlericalismo de algunos sectores republicanos. Este enfrentamiento en el contexto de la enseñanza será determinante. Debido a los problemas que no se pudieron solucionar, así como a los nuevos ocasionados por el propio gobierno, se disuelven las Cortes con la consiguiente convocatoria de elecciones generales para el 19 de noviembre de 1933.

Las urnas dieron el triunfo al Partido Radical (Lerroux), a la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA, de Gil Robles), a Renovación Española y a la Comunión Tradicionalista. Vuelven, por tanto, posturas conservadoras durante el bienio radical – cedista, desde el 19 de noviembre de 1933 al 14 de diciembre de 1935. Durante este periodo mejoran las relaciones Iglesia - Estado y disminuye el laicismo. Se suspenden algunas reformas emprendidas por el anterior gobierno, relacionadas con el ejército, los estatutos autonómicos, la reforma agraria –siempre por realizar-, se hace más conservadora la política económica. Las tensiones sociales y políticas se agravaron con la “Ley de Amnistía” (25 de abril de 1934), y las huelgas generales (marzo y octubre de 1934) que conllevan la represión del ejército. Lerroux dimite el 25 de septiembre de 1935.

Tras la disolución de las Cortes por Alcalá Zamora, las nuevas elecciones generales de 16 de febrero de 1936 dieron la victoria al Frente Popular, integrado por Izquierda Republicana (Azaña), Unión Republicana (Martínez Barrio), Esquerra Catalana (Companys), Partido Socialista (Largo Caballero e Indalecio Prieto) y el Partido Comunista (Vicente Uribe). Azaña accede a la Jefatura del Estado, tras la dimisión de Alcalá-Zamora el 10 de mayo de 1936.

Puede que fuera Azaña el mejor político de la izquierda republicana, capaz de hacer frente a los tiempos difíciles. Vuelven a aparecer algunos viejos temas, como la reforma agraria, los debates sobre el estatuto catalán, la escuela única

(como la concibiera Marcelino Domingo en el primer gobierno de la II República, y que vuelve como ministro de Instrucción Pública). Sin embargo, nada será posible. La tensión es mucha y el enfrentamiento inevitable. El General Franco se alzarará en el golpe de estado del 18 de julio de 1936, que dará lugar al inicio de la Guerra Civil.

Lo esencial de la política educativa de la II República viene ya recogido en el artículo 48 de la Constitución, que proclamaba:

El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial, son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se hallen condicionados más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideas de solidaridad humana.

Se reconoce a las iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.

Se intentaba poner en funcionamiento una escuela abierta a todos los alumnos, que solo tuviera en cuenta las capacidades del alumno, no así el nivel económico de su familia, asegurando un puesto escolar para cada niño. Se pretendía instaurar la Escuela Única. El 12 de enero de 1932 se envió una circular a todas las inspecciones provinciales en la que se establecían las normas que se habrían de cumplir en aplicación del artículo 48 de la Constitución. Entre otras cosas, se dicen las siguientes:

La escuela ha de ser laica. La escuela, sobre todo, ha de respetar la conciencia del niño, no puede ser dogmática, ni sectaria. Toda propaganda política, social, filosófica y religiosa queda terminantemente prohibida en la escuela. La escuela no puede coaccionar las conciencias.

El maestro debe poner el esfuerzo más exquisito de que sea capaz al servicio de un ideal lleno de austeridad y de sentido humano. Y ahora más que nunca procurará aprovechar cuantas oportunidades le ofrezcan sus lecciones en otras materias, el diario hacer de la escuela y los altos ejemplos de la vida de los pueblos, para inspirar en los niños un elevado ideal de conducta.

Rodolfo Llopis, en la “Circular dirigida a los maestros dando cuenta de la promulgación de la Constitución”, en la *Gaceta* de Madrid. 14-1-1932., fijará los principios de la escuela activa:

El maestro ha de ser fundamentalmente un educador. La vieja profesión de tomador de lecciones debe ser desechada de la nueva escuela. La misión del maestro es mucho más noble, mucho más trascendente para la sociedad. La República les ha confiado el sagrado deber de renovar la sociedad a través de la renovación de sus alumnos. Educar antes que instruir. La comunicación permanente entre el maestro y el discípulo debe ser el único método aceptado en la escuela. No queremos transmitir muchas cosas, queremos formar un carácter (1932).

La escuela será un hogar donde el niño pueda vivir su infancia. La escuela debe despertar el interés del niño para que su formación sea posible. Llegan bastantes comunicaciones de maestros que dicen haber recibido con alegría el advenimiento de la II República, y que se ha retirado de las escuelas el retrato de don Alfonso de Borbón, y que se ha procedido a sustituir la bandera bicolor por la roja, amarilla y morada de la República. En una orden (27 de abril) se insiste sobre la lección moral: “Los maestros pueden y deben describir a los niños la evolución que a través de la Historia han sufrido las clases trabajadoras”.

Se tiene la idea generalizada de que el Magisterio, en su mayoría, recibe con interés y emoción a la República. Se abre un nuevo horizonte para la cultura española, sobre todo por lo que se supone que será la preocupación de los nuevos dirigentes por la enseñanza pública.

Dice Lorenzo Luzuriaga:

“El Magisterio hispánico ha de responder con todo su entusiasmo a la llamada de la República. El gran ejército de cerca de 40.000

hombres que lo constituyen ha de ponerse lealmente a su servicio. La República se salvará por fin por la escuela. Tenemos ante nosotros una obra espléndida, magnífica. Manos, pues, a la obra. ¡Arriba el magisterio republicano! [1931].

La República representaba, por una parte, un intento de revolución burguesa que había venido aplazándose a lo largo del siglo XIX, y por otra, la participación a nivel de gobierno de representantes del movimiento obrero que había adquirido en la lucha madurez política. El Proyecto de Ley de Instrucción Pública de la II República, siendo ministro Marcelino Domingo, podría resumirse en los siguientes puntos:

1. La educación pública es esencialmente función del Estado.
2. La educación pública es laica o extraconfesional.
3. La educación pública es gratuita.
4. La educación pública tiene un carácter activo y creador.
5. La educación pública tiene un carácter social.
6. La educación pública atiende por igual a alumnos de uno y otro sexo.
7. La educación pública constituye una unidad orgánica.
8. La educación pública atenderá a la cultura de los adultos.

El 12 de enero de 1932 aparece la circular de Rodolfo Llopis, Director General de 1ª Enseñanza. En ella se indica que llegarán a las escuelas ejemplares de la Constitución de 1931, lo que deben aprovechar los maestros para hacer de la Constitución el centro de la actividad escolar y dar a sus alumnos una serie de lecciones sobre la misma: “En estos momentos en los que España va a reformar profundamente su vida, aumenta la responsabilidad de todos, pero sobre todo la de los maestros, a quienes la República confía en gran parte esa misión renovadora”.

En la España republicana se continúa con las directrices marcadas por el gobierno legítimo del Frente Popular. Hay interés especial en las clases trabajadoras y por la mayor extensión posible de la enseñanza primaria. Al mismo tiempo hay proyectos al margen de la política educativa oficial, como las propuestas de los movimientos anarco-sindicalistas, que se inspiraban en teorías

de la pedagogía libertaria. Su interés se centra sobre todo en el ámbito de la instrucción primaria y en las escuelas de adultos, para luchar contra el analfabetismo y el bajo nivel cultural, al margen de otros niveles educativos. Y también se trabaja por la educación no formal, de actividades culturales y educativas.

El nuevo *Plan de Estudios para la escuela primaria* (28 de octubre de 1937) venía a ser la base e iniciación de toda la reforma posterior del sistema educativo, a fin de establecer una íntima relación entre los distintos grados de enseñanza, facilitar la cultura a todo el pueblo, permitir a los más aptos una educación profesional o científica, independientemente de la posición económica de las familias. La alfabetización de combatientes y de trabajadores en la retaguardia fue objeto de preocupación del Ministerio de Instrucción Pública. Se crean las “Milicias de la Cultura”, que nacen al amparo de la preocupación por la cultura del gobierno republicano. En las Milicias colaboraron estudiantes, profesores, militares, etc., quienes vivían al lado de los combatientes y en su mismo ambiente de disciplina militar. Ejercieron su labor sobre todo en las zonas rurales y en los barrios obreros de las ciudades. Usaron distintos folletos o cartillas para su labor, como la *Cartilla escolar antifascista*, de Fernando Sainz, y la *Cartilla del joven campesino*, de las Juventudes Socialistas Unificadas.

Para la escuela republicana la *Revista de Pedagogía* fue mucho más que una revista de educación y enseñanza. Lo que el ideario de la II República española retuvo del institucionismo, de la escuela nueva, de la escuela única, de los proyectos socialistas, etc., pasó por la *Revista de Pedagogía* dirigida por Luzuriaga. No ha de extrañar, pues, que sea una fuente constante en el estudio de la educación y de la realidad escolar en la España republicana de 1931-1936, y aun en la guerra civil. La *Revista de Pedagogía* se interesó por cualquier movimiento ideológico o político y social que pudiese repercutir en la vida escolar. Procuró ser, dentro de su adhesión a la II República, objetiva y crítica con las medidas del gobierno en el terreno educativo. Los tres ministros republicanos del periodo bélico fueron: Francisco Barnés (socialista), que cesa el 4 de septiembre de 1936; Jesús Hernández Tomás (comunista), hasta el 5 de abril de 1938; y Segundo Blanco González (cenetista), que fue titular del Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad hasta el 1 de febrero de 1939.

Tras el levantamiento militar del 18 de julio de 1936 la Ley de 1 de octubre creaba la Junta Técnica del Estado. La Comisión de Cultura y Enseñanza cuidaría de la instrucción pública durante el periodo de la Junta de Defensa Nacional – constituida por Decreto de 24 de julio de 1936- hasta la puesta en vigor de la Ley de 30 de enero de 1938 en que la Administración Central del Estado se organizó en Departamentos Ministeriales. El primer titular del Ministerio de Educación Nacional de la nueva España fue Pedro Sainz Rodríguez que desempeñó el cargo hasta el final de la guerra civil, abril de 1939.

La Orden de 19 de agosto de 1936 era un programa ideológico de lo que debería ser, y cómo hacerse, la educación nacional: “la escuela de instrucción primaria, piedra fundamental del Estado, debe contribuir no solo a la formación del niño en el aspecto de cultura general, sino a la españolización de las juventudes del porvenir”.

Su artículo 2º recalca el sentido político y patriótico de la enseñanza: “Los alcaldes o los delegados que éstos designen cuidarán de que la enseñanza responda a las nuevas conveniencias nacionales; de que los juegos infantiles tiendan a la exaltación del patriotismo sano y entusiasta de la España Nueva; de poner en conocimiento del rectorado respectivo todo manifiesto de debilidad u orientación opuesta a la sana y patriótica virtud del Ejército y pueblo español, que siente a España grande y única, desligada de conceptos antiespañolistas que solo conducen a la barbarie”.

Otras disposiciones legales similares aparecieron en el primer periodo de guerra, orientaciones políticas y pedagógicas de la Comisión de Cultura y Enseñanza, presidida por José María Pemán, las medidas de depuración y apartamiento de maestros más o menos comprometidos con la ideología escolar del Frente Popular, la censura de libros de lectura, y de todo lo que tuviera que ver con el socialismo o comunismo. Se intentó desde el primer momento la destrucción del modelo de la escuela republicana única y el establecimiento de una escuela nacional, esencialmente católica y patriótica, nacionalista, que recreara los valores cristianos y de la tradición genuina del pueblo español.

El modelo de escuela que se va a imponer en la posguerra, tanto en la enseñanza pública como en la privada, es el contramodelo de la escuela republicana. Frente a la escuela laica se afirma ahora la escuela confesional; frente a la escuela unificada, una escuela que separa a los escolares a la edad de

diez años para encaminarlos por dos vías distintas, de diferente finalidad y destino; frente a una escuela descentralizada y autonómica, una escuela férreamente centralizada; frente a una pedagogía basada en la libertad, la igualdad y la democracia, una pedagogía que hace de la autoridad, la jerarquía y el caudillaje los contravalores de la nueva escuela nacional. En suma, una escuela que se va a fundamentar en una educación patriótica, nacionalista, católica, integrista, todo ello completado por una instrucción política basada en el adoctrinamiento y por una educación física cercana a la enseñanza paramilitar.

Si hay que destacar algún rasgo por encima de otros, se ha de decir que es una enseñanza fundamentalmente católica. Será esta educación la base indispensable de la escuela franquista.

La nueva Ley de educación primaria (1945) diseñaba unos principios fundamentales:

1. Una educación primaria que sea preparación elemental para los estudios de enseñanza media y para escuelas profesionales. La educación primaria se concibe así como preparación para el futuro del estudiante, que podrá enfocarse a los estudios superiores o al trabajo. Ocupa un primer plano la educación religiosa y patriótica y el cultivo de conocimientos culturales básicos. Todo español tiene derecho a recibir un mínimo de instrucción.
2. La provisión de mejores recursos pedagógicos y la renovación de los instrumentos educativos, tanto de carácter espiritual (libros) como material (mobiliario, edificio escolar...)
3. Respecto a los derechos del niño y de la familia, se sigue a rajatabla los preceptos de la Iglesia, y en concreto el pensamiento de la *Divini Illius Magistri*⁷
4. La formación continua del maestro –cultural, pedagógica, profesional-en el instituto, en la Escuela de Magisterio, y en el ejercicio mismo de sus tareas docentes, con la ayuda del inspector de enseñanza.

⁷ *Divinus Illius Magistri*: 1929. Carta encíclica de S. S. Pío XI sobre la educación cristiana de la juventud.

“La escuela está al servicio de la Patria, que se considera verdad permanente y determinante de un pueblo, que lo conduce hacia una meta ideal, hacia el bien común, siempre a la luz de la verdad evangélica”, palabras de J. Ibáñez Martín, ministro de Educación Nacional (en la presentación en Las Cortes de la *Ley de Educación Primaria*, 17 de julio de 1945).

La educación primaria tiene por objeto:

- a) Proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria.
- b) Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno.
- c) Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento.
- d) Preparar a la niñez su capacidad para ulteriores estudios y actividades de carácter cultural
- e) Contribuir a la formación y orientación profesional.

La educación primaria se caracteriza por ser educación religiosa, formación del espíritu nacional, instrumento de comunidad hispánica mediante la lengua nacional, educación social, intelectual, educación física, educación profesional. Será además obligatoria y gratuita, y con separación de niños y niñas.

El ideario de la I. L. E. y la política educativa reformista del primer bienio republicano van a ser el principal punto de atención de la crítica de los primeros momentos –acerada, desorbitada, sin ningún tipo de piedad- y el principal objeto de las medidas iniciales de la nueva administración educativa, todavía en los trágicos años de la contienda. Las descalificaciones a la Institución son numerosas; para quienes habían hecho consigna y proyecto de la ética, la libertad y la verdad e independencia científica, las acusaciones de ahora solo les atribuyen malicia, sectarismo y error. “[...] Era necesario para ellos extirpar, combatir al enemigo, tomar radicales medidas defensivas, desintoxicar las mentes extraviadas” [Suñer, 1938: 14].

Cuando la revista *Ecclesia* resalta el papel del C. E. U. en la renovación del pensamiento católico y nacional, mantiene como consigna “la lucha contra la Institución Libre de Enseñanza, cuyo espíritu y sus consecuencias había creado a los estudiantes católicos un ambiente de verdadera asfixia, con peligro de desviación moral o bien con imposibilidad de porvenir profesional”.

Por otra parte, el debate político-pedagógico que la República había exaltado, es recordado entre la denuncia y la condena, como elemento que se debe desterrar. Rechazo a la escuela única, negativa más que firme al laicismo escolar, etc. Con el desarrollo económico se podía vislumbrar cierto aire de aperturismo social, más que político. De ahí que la oposición al régimen evolucionara durante los años sesenta al campo de lo social, porque se podía prever que aquí los cambios serían más fáciles.

Según Tussell:

Dos hechos o dos factores fueron los causantes de esta etapa de oposición al franquismo: la incomodidad que en algunos de los sectores de la Iglesia se manifestaba con respecto al régimen, y el cambio de la oposición política a la oposición social, que empezó por ser una oposición del catolicismo organizado para luego provocar la rebelión de los estudiantes y de ella pasar a la protesta obrera [1989: 89].

En esta época, los objetivos referentes a la Enseñanza Primaria fueron: Campaña de alfabetización –a partir de 1963/64-, para la que se movilizaron 5000 maestros alfabetizadores y más de tres mil destinados a adultos ya alfabetizados; el proyecto de construcción de quince mil escuelas en el I Plan de Desarrollo; la escolaridad obligatoria hasta los catorce años (Ley de 29 de abril de 1964), que suponía un avance de orden social, la promoción de los deficientes a niveles aprovechables en orden a estas enseñanzas especiales y la reglamentación de las mismas, y, en fin, la reforma y modificaciones de la Ley de 1945, que las nuevas circunstancias exigían, por la Ley de 2 de febrero de 1967, cuyas innovaciones principales fueron:

- Planes de Magisterio para la mayor dignificación de los maestros. La exigencia del bachillerato superior y dos cursos en la Escuela Normal, más el periodo de prácticas pedagógicas.
- El sistema de acceso del profesorado estatal por dos vías: por expediente académico o por concurso-oposición.
- El rigor en la exigencia de la escolaridad obligatoria.

La Ley General de Educación de 1970 (“Ley Villar”) se propone, entre otras cosas, hacer partícipe de la educación a toda la población española, y completar

la educación general con una formación profesional que capacite para la incorporación al trabajo; ofrecer a todos las mismas oportunidades educativas, sin más limitaciones que la capacidad de cada uno para el estudio, establecer una amplia gama de posibilidades para la educación permanente.

Razones de índole pedagógica, administrativas, sociales y socioculturales justificaban la necesidad de la reforma educativa, porque España tenía un sistema anticuado para las necesidades de la sociedad, como eran: falta de conexión entre distintos niveles y grados del sistema educativo; separación y distanciamiento de profesores; injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población; el ingreso prematuro de los alumnos (a los diez años de edad) en la Enseñanza Media, etc.

La nueva estructura del sistema educativo que se propone en la Ley responde a estas directrices: “El periodo de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará en los demás niveles de enseñanza [...].

En la Educación General Básica la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, el ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religiosos morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional o internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estéticas y artísticas y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.⁸ “

El general Franco muere el 20 de noviembre de 1975. El franquismo, por ser un periodo muy largo, tuvo la oportunidad de mostrarse como un proceso político, social, económico, no identificable en su totalidad ni con los fascismos típicos ni con los totalitarismos clásicos, estalinista o hitleriano: su transición desde posturas fascistas-totalitarias a modelos autoritarios-tecnocráticos permite definir al franquismo como un régimen autoritario, durante cuyos últimos años perdió su identidad política, o quizás en los que se dio cuenta de que su identidad

⁸ Art. 16 de la Orden de 2 de diciembre de 1970, donde se aprueba el documento “Nueva Orientación Pedagógica para la Educación General Básica.

política se había resquebrajado, y ya solo estaba pendiente de una inconsistente referencia histórica. En el último año del franquismo se perfilaban ya las posibles opciones de la alternativa política democrática desde los distintos partidos y asociaciones políticas: la Junta Democrática de España (JDE), Plataforma de Convergencia Democrática (PCD), y otros núcleos políticos, como socialistas y cristianodemócratas, elaboraron sus objetivos y acciones políticas para ofrecer al pueblo español una opción democrática válida y posible.

Tras la muerte de Franco y después de Arias Navarro fue nombrado presidente del Gobierno Adolfo Suárez (el 7 de junio de 1976). Se iniciaba así la transición política del franquismo al estado democrático de la Monarquía. En su andadura tuvo lugar la Ley de Reforma Política, las elecciones democráticas del 15 de junio de 1977 con la victoria de UCD (Unión de Centro Democrático), los Pactos de la Moncloa (25 de octubre de 1977), la política de consenso, etc., hasta la legitimación por la Constitución Española de 27 de diciembre de 1978, aprobada por las Cortes el 31 de octubre y sometida a referéndum nacional el 6 de diciembre.

El artículo 1 de la Constitución, dice así: “España se constituye en un estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado. La forma política del estado español es la Monarquía Parlamentaria” (Art. 1).

Son muchos los artículos que se refieren a la enseñanza y a la educación. Se reconocen los derechos a la libertad de cátedra, al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia. Todos estos derechos se definen en el artículo 20. El artículo estrictamente educativo es el 27:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, padres y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca [Constitución Española de 27 de diciembre de 1978, Art. 27. 1-10].

Del análisis del artículo 27 de la Constitución española se desprende:

- La superación de la dialéctica “escuela única republicana laica/ escuela única nacional católica”, por una escuela democrática, cuyo fin esencial consiste en la formación integral de la persona en el respeto de los derechos y deberes fundamentales del individuo y de la comunidad, avalada por los principios de igualdad ante la educación y de libertad de enseñanza.
- Los principios de obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, vigentes en la Ley General de Educación de 1970, adquieren ahora carácter constitucional.
- Se proclama el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones del alumno y de la familia.
- Se reconoce la entidad y legitimidad, administrativa y académica, de los centros no estatales, siempre que respeten los principios constitucionales.
- La evaluación y el desarrollo del sistema educativo y de su legitimidad y eficacia es responsabilidad de los poderes públicos –Estado, Comunidades, Diputaciones y Ayuntamientos- puesto que son los poderes públicos los que han de garantizar el derecho de los padres a la formación de sus hijos y el de todos a la educación.

Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), 1985.

La Ley se caracterizaba sobre todo por los siguientes puntos:

1. La financiación por fondos públicos de la casi totalidad de los centros escolares en los niveles obligatorios.
 2. Enseñanza en libertad conciliable con la no discriminación por razones ideológicas, económicas o sociales.
 3. El fomento de una escuela participativa, donde padres, profesores y alumnos deben intervenir en la tarea colectiva de la educación.
- (Ley Orgánica de 3 de julio de 1985 (LODE))

Mediante esta Ley se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades, sin más limitación que la necesaria para el mantenimiento del orden público, protegido por la ley. Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de la educación general básica.

Todos asimismo tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno (LODE, Art. 1).

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1990. El camino hasta llegar a la LOGSE –Ley General de Ordenación del Sistema educativo- se inició con la presentación del “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate”, en junio de 1987, siendo ministro de educación José María Maravall. La huelga de profesores y las críticas de los Sindicatos amenazaron la buena marcha de lo que se estimaba como la reforma clave de la política educativa socialista. El proyecto se terminó en abril de 1989, y fue publicado como *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, Madrid, 1989).

El *Libro Blanco* analiza la realidad educativa española y justifica así la necesidad de reforma fijando sus objetivos y estructurando cada uno de los niveles educativos no universitarios; se definen en sus páginas las propuestas y directrices y las acciones jurídicas, organizativas y presupuestarias que la hagan posible. El sistema educativo español había evolucionado cuantitativa y cualitativamente durante la década de los ochenta: disminución proporcional de las tasas de analfabetismo, el aumento de la escolarización, que pasó en la

década de los ochenta, en niños escolarizados de 6 a 9 años, al 100 por 100, la tendencia ascendente en los estudios del bachillerato y estudios medios, el incremento de los matriculados en la enseñanza superior, la expansión del profesorado, el aumento de fondos para la educación de adultos, etc.

En cuanto al planteamiento fundamental de la LOGSE, el objetivo primero y fundamental de la educación es de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica, la libertad, la tolerancia y la solidaridad (LOGSE, BOE de 4 de octubre).

La educación primaria –de los seis a los doce años de edad- tendrá como finalidad: “proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio” (LOGSE, Art. 12).

Asimismo: “Distribuidas en tres ciclos de dos cursos cada uno estará a cargo de maestros que tengan competencia en todas las áreas de este nivel. Éstas serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Educación Artística; Educación Física; Lengua Castellana, Lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma, y Literatura; Lenguas Extranjeras; y Matemáticas. La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y global” (LOGSE, Art. 15).

1.2. EL MAESTRO DE ESCUELA RURAL EN LA NARRATIVA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX

1.2.1. Contextualización de las obras narrativas.

1.2.1.1. Regencia de María Cristina (1885-1902).

Entrando ya en el terreno de la ficción, la primera novela que podría contemplarse dentro de la época de la Regencia de María Cristina es *La barraca*,

de Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928), que fue publicada por primera vez en 1898.

A pesar de que su primera edición coincide con el periodo de la Regencia de María Cristina, es muy posible que Blasco Ibáñez situara su novela en unos años previos a este periodo histórico, cosa que podemos deducir por los comentarios que él mismo hace sobre su obra y que a continuación detallo.

No obstante, aunque los límites no sean del todo precisos, el estudio de esta novela es muy interesante porque en ella encontramos el personaje de don Joaquín, el primer maestro que nos sirve de elemento de transición entre los maestros rurales del siglo XIX y los del siglo XX.

En el prólogo a una de las ediciones de *La barraca*, que el propio autor escribe en 1925, dice:

Era la historia de unos campos forzosamente yermos, que vi muchas veces, siendo niño, en los alrededores de Valencia, por la parte del cementerio [...], el relato de una lucha entre labriegos y propietarios que tuvo por origen un suceso trágico que abundó luego en conflictos y violencias [Blasco Ibáñez, 1967: 479].

Los sucesos debieron situarse entre los años 1875-1879, años dominados por la sequía, que originó la huelga de los huertanos frente a los propietarios de las tierras, ya que no podían pagar el arriendo abusivo que imponían los terratenientes.

En el diario *Las Provincias* [26 de junio de 1879] se dice lo siguiente:

Cuatro años hace que se pierden las cosechas por falta de lluvias [...]. Hay que pintar con exactos colores la desesperada situación de los pobres labradores, que se están alimentando de yerbas silvestres, y pidiendo a Dios que no les falten; que tienen que ir a dos o tres leguas de su casa para buscar el agua que beben o pagarla a tres y cuatro cuartos el cántaro; hay que decir que hasta los propietarios, en otro tiempo algo acomodados, están reducidos a la miseria. (1879).

Después de la huelga, 67 labradores sospechosos fueron deportados al castillo de Mahón. *La Barraca* se nutre de estos sucesos, de la lucha de los colonos contra los propietarios y de la obligación de pagar los arriendos. Es, en

resumen, el alegato de la vida dura e injusta que han de soportar los habitantes de la huerta valenciana frente a los propietarios ociosos de la ciudad.

F. Tomás y Valiente [1977: 69] culpa del problema al encarecimiento de los arriendos después de la desamortización y de que las fincas pasaran a manos de ricos capitalistas. Las luchas entre propietarios y agricultores estaban latentes y podían desembocar en desahucios, deserciones y crímenes.

En el orden siguiente de publicación, nos encontramos con el personaje del maestro en la novela *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox* (1901), novela de Pío Baroja (1872-1956) que pertenece a la trilogía *La vida fantástica*, donde también se incluyen las novelas *Camino de perfección* (1901) y *Paradox rey* (1906).

Se cuentan en esta novela las aventuras de un personaje curioso, Silvestre Paradox, mezcla de ingenuo y de pícaro, un bohemio que ha heredado de su padre la afición por los animales disecados, siendo también un infatigable inventor de cosas raras. Huérfano desde la infancia, lleva una vida llena de experiencias.

Hay datos que nos permiten situar esta novela dentro de esta época, pero no son muy concretos. Basten por ejemplo éstos, en los que el autor se refiere a la infancia de Silvestre:

Recordaba los alborotos domingueros de la Era del Mico, cuando fregatrices y soldados se dedicaban a las delicias del columpio y del baile, mientras que por la calle Real cruzaban calesas, diligencias destartaladas y coches de muerto [Baroja, 1969: 20].

También es de Pío Baroja la novela *La feria de los discretos* (1905), perteneciente a la trilogía *El pasado*, que completan las novelas *Los últimos románticos* (1906) y *Las tragedias grotescas* (1907).

La feria de los discretos se desarrolla en vísperas de la revolución de 1868, por lo que no pertenece al periodo de la Regencia de María Cristina, sino que se contextualiza en un periodo anterior. Me remito a lo dicho en la introducción a este apartado.

Por otra parte, hay que decir también que el maestro que aparece en esta novela no es un maestro de escuela rural propiamente dicho, sino un dómine (maestro de gramática latina, según lo define el diccionario de la R. A. E.).

Son dos aspectos, la época y la titulación específica, que de por sí serían suficientes para excluir al personaje de este estudio. Si decido mencionarlo es porque, respecto al periodo en que se contextualiza, no había demasiada diferencia, por no decir ninguna, con los maestros de unos años antes. Y en cuanto a la titulación, como se desprende de la propia novela, a veces había alguna confusión entre los maestros de gramática, los llamados dómynes, que procedían del clero, y los maestros de primeras letras. Y los padres no siempre tenían claro a qué sitio debían mandar a sus hijos. Así, en la novela de Baroja, la madre saca a su hijo de una escuela en la que no aprende para llevarlo a otra: “La madre [...] sacó a Quintín de la escuela y lo llevó a otra regentada por un dómine, a la que acudían hasta un par de docenas de chicos” [1988: 661].

Siguiendo las fechas de publicación, la siguiente novela es *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904), de José Martínez Ruiz, Azorín (1874-1967), uno de nuestros escritores más longevos, ya que nació durante el reinado de Alfonso XII y murió en el año 1967. Debido a que en la obra que nos ocupa el autor cuenta sus recuerdos de la infancia, se puede deducir que nos está hablando del periodo próximo a la Regencia. Teniendo en cuenta que en esta época se comenzaba a ir a la escuela a los seis o siete años, no resulta difícil deducir el contexto.

Volvemos a encontrarnos con una novela de Pío Baroja, *Las inquietudes de Shanti Andía* (1911), en la que aparece el personaje del maestro rural. Forma parte de la tetralogía titulada *El mar*, junto a las novelas *El laberinto de las sirenas* (1923), *La estrella del capitán Chimista* (1930) y *Los pilotos de altura* (1931).

Según dice Julio Caro Baroja en el estudio de la novela en la editorial Cátedra [Madrid, 1994], al referirse a la época, el autor “se encuentra viviendo un mundo que le irrita o que, por lo menos, no le gusta en general y tiene que recrear el del pasado inmediato, para estar más a gusto con personajes y ambientes [...]. Partió, pues, de su infancia “para allá”, en vez de venir “hacia acá” [Caro Baroja, 1994: 28].

Se entiende, por tanto, que Baroja sitúe su novela en un marco anterior a la época de la Regencia de María Cristina.

Otra novela seleccionada para abordar el estudio del personaje, que también se puede encuadrar en el periodo decimonónico, es *Miss Giacomini*, de Miguel Villalonga (1899-1947). La novela había ido apareciendo en la revista *Brisas*, en el año 1934, y se publicó en forma de libro en 1941. Es una narración que satiriza la vida provinciana española de finales de siglo. Hay en la novela numerosos datos que me permiten encuadrarla en esta época, tales como recortes de prensa, anuncios, cartas fechadas, a raíz de la llegada a la localidad de la bella “Miss Giacomini”, creadora de la “Danza serpentina”.

En un periodo un poco anterior a la Regencia de María Cristina está ambientada la novela *Cuerda de presos* (1953), de Tomás Salvador (1921-1984). Dice Ángel Valbuena Prat:

Se trata de un episodio retrospectivo, de 1879. Viene a ser, pues, como un “episodio nacional”, pero a diferencia de los de Galdós, no hay en la obra lastres literarios marginales [...]. Todo parece algo vivido y narrado en los mismos años, como un documento escueto: una norma interpretativa del instante [1983: 298].

Se dice en la novela lo siguiente sobre la época:

1879. Es un año tranquilo. Casi no se puede decir nada sobre él, ni en pro ni en contra [...]. El general Martínez Campos preside ahora el gobierno [...]. Han sido disueltas las Cortes y elegidas otras nuevas, como siempre se hace, aunque, en resumen, hayan vuelto a la Cámara los mismos de siempre, los quince o veinte partidos de costumbre, desde los posibilistas de Castelar, a los fusionistas de Sagasta, pasando por los carlistas y ultramontanos [...]. Se habla del noviazgo del rey con la archiduquesa de Austria, doña María Cristina [Salvador, 1985: 11, 12].

La última novela seleccionada para el estudio de este periodo es *Siempre algún día* (1998), de Justo Vila (1954). A pesar de que Justo Vila es un autor de nuestros días y, por tanto, en activo, la novela está ambientada en esta época, y así debe incluirse en este grupo, aunque tengamos muy claras las fechas de nacimiento y los grupos generacionales a los que se circunscriben los autores, como se explica en el epígrafe correspondiente. Cuando el autor describe al

maestro, dice de él: “En realidad se trataba de uno de los sargentos sublevados diez años antes en el cuartel de San Gil de Madrid, que había sido desterrado al valle de la Serena a perpetuidad” [1998: 234].

Si se dice que se había sublevado en el cuartel de San Gil, que fue un motín contra la reina Isabel II que se produjo el 22 de junio de 1866, y es destinado como maestro diez años después a Artobas, como si fuera un exilio, estamos en el año 1876, y por tanto, en un periodo anterior a la Regencia de María Cristina. Sin embargo, la novela no se para en esta época, sino que avanza en el tiempo hasta situarnos en el periodo que señalo.

1.2.1.2. Reinado de Alfonso XIII (1902-1923).

Hay que decir, de entrada, que genera muchas dudas la inclusión en esta etapa de algunas obras. Bien porque no está muy clara la época en la que el autor sitúa la acción de su relato; bien porque la figura del maestro rural no coincide plenamente con la definición que he dado del mismo para su estudio.

En este caso, el reinado de Alfonso XIII, por motivos bien conocidos de nuestra historia, apenas dura veinte años. Es evidente que no es el periodo más corto entre los señalados, y además fue determinante en nuestra historia política, pero, no obstante, el número de novelas que reflejan la época y contemplan a nuestro personaje no es elevado.

Una vez dicho esto, sigo el mismo criterio anterior, el de enunciar las novelas que se analizan en función de su fecha de aparición en el panorama literario.

La primera obra que contempla al personaje del maestro rural en este periodo es *La ruta de don Quijote* (1905), de Azorín. En principio, en cuanto a la situación temporal de la obra, Azorín escribe este libro respondiendo a una invitación de Ortega Munilla, a la sazón director de *El Imparcial*, para que viaje y escriba unos artículos sobre La Mancha. El autor tenía entonces 32 años. Si tenemos en cuenta que el 4 de marzo de 1905 aparecía en *El Imparcial* la primera entrega de lo que sería una serie de quince artículos de viajes escritos por el autor, y que *La ruta de Don Quijote* tuvo un éxito inmediato y apareció como libro

ese mismo año, no resulta difícil determinar que estamos dentro del periodo señalado.

No es sencillo saber con exactitud la época en la que se encuadra la siguiente novela: *Doña Mesalina* (1910) de López Pinillos (1875-1922). No hay, en principio, datos que permitan decir que la acción se sitúa en este periodo. Podía, igualmente, haber decidido incluir la novela a finales del siglo XIX. No me parece determinante, sin embargo, la inclusión de la novela en uno u otro periodo. Poca diferencia podía haber, en cuanto a la situación social, y, sobre todo, en cuanto al personaje, Doña Mesalina, si la novela estuviera incluida en el periodo anterior.

Tampoco hay muchos datos para saber en qué época encuadra Felipe Trigo su novela *El médico rural* (1912). Hay, no obstante, algunos indicios: al tratarse de una novela en cierto modo autobiográfica, se podría situar a finales del siglo XIX. Sin embargo, cuando un personaje de la novela se refiere a la formación del maestro, dice lo siguiente:

Fue cuarenta años atrás, durante la República, durante un constitutivo periodo de desorden y revuelta, en que sin duda por difundir la enseñanza, la prisa reformadora del Gobierno improvisó maestros con bien simples exámenes en las cabezas de partido [Trigo, 2001: 40].

Evidentemente, se refiere a la I República, del año 1873. Por lo que se puede pensar que Felipe Trigo ambienta su novela a principios del siglo XX.

Aunque no es muy significativa la presencia del maestro en la novela de Antonio Reyes Huertas (1887-1952) *La sangre de la raza* (1919), dejó constancia de su breve aparición, también en esta época.

El único dato que tenemos para la inclusión en este periodo de la novela *Memorias de Leticia Valle* (1945), de Rosa Chacel, es pensar que se trata de una novela autobiográfica, como parece. La novela empieza con la frase siguiente: “El día 10 de marzo cumpliré 12 años” [1984: 5].

Teniendo en cuenta que la autora había nacido en 1898, no es arriesgado pensar que estemos en la primera década del siglo XX. No se nos facilita otro dato en la novela que nos haga pensar de una manera fidedigna en la época concreta, ya que se trata de una novela de carácter intimista, en la que a la autora

no le interesa tanto la época como su relación personal con el mundo, con los personajes que rodearon su infancia, como en este caso la maestra que es objeto de este estudio.

Arturo Barea ambienta *La forja de un rebelde* (1951) en Madrid. Narra en ella la infancia del protagonista hasta el año 1914. El hecho de que sea Madrid el escenario fundamental de la novela, así como que el protagonista, el mismo narrador, alter ego de Arturo Barea, estudie en un colegio religioso, ya serían elementos suficientes para que no cumpliera con las condiciones exigidas para la investigación, ya que no se trata, por tanto, de una novela de ambiente rural, ni tampoco de una escuela pública. Sin embargo, hay un breve pasaje de la obra en la que el protagonista pasa unos días en Méntrida, pueblo de la provincia de Toledo, con unos familiares. Y es aquí donde toma contacto con el maestro, que sí es un maestro rural y ejerce en una escuela pública.

Uno de los problemas de este trabajo es precisamente éste: no saber cuándo hay que descartar una obra por no cumplir con los presupuestos de la tesis. Durante la primera parte de la obra, Arturo Barea se refiere al colegio de jesuitas de Madrid, a su relación con los otros alumnos y con los frailes. Sin embargo, basta una página para encontrar al personaje de nuestra investigación. No es determinante, pero sirve para reflejar la dificultad a la hora de encontrar al personaje que es motivo de este trabajo.

Finalmente, y siguiendo con el orden de publicación, nos encontramos con una novela de Sebastián Juan Arbó que lleva por título *Martín de Caretas* (1955). El título se refiere al protagonista, que lleva por apellido el nombre del pueblo al que pertenece. Los únicos datos que nos permiten situar esta novela en la época son los que se deducen de la propia biografía del autor, ya que, por el tono de la misma, todo parece indicar que se trata de una narración en la que Sebastián Juan Arbó recurre a sus recuerdos de la infancia.

En definitiva, siete obras de carácter narrativo, muy diferentes, de autores muy dispares, en algunos casos, que nos permitirán abordar más adelante el análisis del personaje del maestro rural en el reinado del Alfonso XIII (1902-1923).

1.2.1.3. Dictadura de Primo de Rivera (1923-1931).

La primera obra de este periodo en la que aparece el personaje es *La rosa* (1959), de Camilo José Cela (1916-2003), primer volumen de sus memorias, que fueron publicadas con el título general de *La cucaña* (1959). En principio, el único dato que nos hace pensar que esta obra, especie de memoria novelada, esté ambientada en el periodo de la Dictadura del general Primo de Rivera, es la edad del autor. Dado que narra su infancia, y teniendo en cuenta que en esta época, como sabemos, la edad de inicio escolar era la de siete años, podemos pensar que Camilo José Cela asistiera a la escuela por primera vez el año de 1923, y siguiera en ella, al menos, en los dos o tres años siguientes, que coinciden con las fechas del periodo.

Otra novela, muy posterior en cuanto a la aparición editorial, es *Letanías de lluvia* (1993), de Fulgencio Argüelles. Son muchos los datos que evidencian que la novela se circunscribe a este periodo, pues los personajes resultan afectados por los problemas políticos del momento. Baste, por ejemplo, lo que se dice en una noticia de prensa dentro de la propia novela: “El general Primo de Rivera se encuentra jovial y satisfecho y advierte que Dios no le abandona” [Argüelles, 1993: 278].

Tres años después de la anterior novela se publica *Las máscaras del héroe* (1996), del escritor Juan Manuel de Prada (1970). Es una novela ambientada en el Madrid anterior a los años de la II República, que son los años que nos ocupan. La maestra, Carmen de Burgos (Colombine) es una escritora que reside en Madrid y participa de las tertulias de los jóvenes escritores de esta época. Sin embargo, fue maestra rural durante algunos años. Y es a esa época a la que me referiré al abordar el personaje.

Y por último, la novela *Los ojos vacíos* (2000) de Fernando Aramburu. Es una novela de fabulación, que corresponde a las características narrativas del autor. Se desarrolla en un país imaginario que se llama Antíbula, que vive bajo el régimen dictatorial del general Vistavino. Una clara alusión a España y al general Primo de Rivera. Pero, teniendo en cuenta que los datos mencionados solo pueden pertenecer al territorio de la ficción –algo que podría considerarse para toda novela, incluidas las que más se aproximan a la realidad- anoto una frase del narrador para concretar de manera más fidedigna el aserto: “Por la época de mi

ingreso, en el mes de febrero de 1925, la escuela de don Prístoro Vivergo no sumaba entre niños y niñas más de cuarenta alumnos” [Aramburu, 2000: 132].

Bastarán estas cuatro novelas para analizar el periodo de la dictadura de Primo de Rivera, que en poco se diferenciará, no obstante, de la monarquía de Alfonso XIII.

1.2.1.4. La II República (1931-1936).

Entre las diferentes épocas en las que se analiza al personaje del maestro rural, cobra especial interés la de la II República, el breve periodo que abarca desde el año 1931 hasta el comienzo de la guerra civil en 1936. Y prueba de ello es que, a pesar de su brevedad, el número de novelas en las que aparece el personaje es elevado.

Es evidente que, debido a su intensidad política, no fue una época fácil para nadie, y mucho menos para los maestros destinados en pueblos o aldeas, sometidos muchas veces a los caprichos del cacique, vigilados de cerca por quienes controlaban la vida de los lugareños, en su mayoría analfabetos, y vigilados asimismo por los propios padres de los alumnos.

La misma época aparece retratada en función del relato, según el interés ideológico del autor. Así, pues, en el caso de *Reparto de tierras* (1934), César Arconada construye su escenario en los años previos a la guerra civil, en pleno gobierno republicano, con el personaje del maestro metido de lleno en la contienda, como un elemento más de la lucha, claramente comprometido con la República y opuesto al maestro anterior, conservador en sus ideas y en sus métodos.

En 1954 se publica la novela *El fulgor y la sangre*, de Ignacio Aldecoa. Si bien la acción transcurre en la posguerra, el personaje que interesa a este trabajo, María Ruiz, recuerda su paso por La Alfilla, unos años atrás, durante el gobierno republicano. Así, nos dice el autor: “La primavera del año 1936, María era feliz en la sierra [...]. Llevaba más de un año en el pueblo y los chiquillos en la escuela la querían” [Aldecoa, 1970: 153].

Hay otra visión del maestro republicano, igualmente alejado de la confrontación directa, aunque no de la ideológica, que se limita a expresar sus ideas en el casino, con los tertulianos de siempre, y un tanto a la expectativa del

posible cargo, una vez triunfe la II República. Es la visión que ofrece Torrente Ballester en la trilogía de *Los gozos y las sombras*, que se inicia con *El señor llega* (1957), continúa con *Donde da la vuelta el aire* (1960), y finaliza con la novela *La Pascua triste* (1962).

En 1958, Ana María Matute publica la novela *Los hijos muertos*. Es una novela ambientada en la Guerra Civil, pero los dos maestros que aparecen en ella lo hacen en un periodo anterior al conflicto bélico. Un dato que puede servir para contextualizar lo dicho anteriormente es cuando se nos dice que Patinito, el maestro, había nacido en Barcelona en 1906, y cuando llega a Hegroz tiene 25 años, lo que nos sitúa en el año 1931, fecha de la proclamación de la II República. La novela seguirá su curso, pero ya no intervendrán los maestros a los que aquí se alude, situándose posteriormente en el contexto de la Guerra Civil (1936-1939)

Dolores Medio en *Diario de una maestra* (1961) retrata la época que va desde 1935 a 1950. Así, pues, asistimos a los últimos años del gobierno republicano, desde sus estudios en la escuela de Magisterio hasta el progresivo derrumbamiento de las teorías pedagógicas y las consecuencias terribles de la guerra, así como los primeros años de la posguerra.

Jaime Campmany publica *Jinujito el Lila* en 1997, una visión particular de la escuela de la infancia con evidentes tintes autobiográficos. Dice Francisco Javier Díez de Revenga:

En realidad, el verdadero protagonista del libro, en primera persona, narrador omnisciente y espectador absorto de la realidad circundante, es el propio autor de los cuadernos que, ante sus ojos infantiles, hace desfilar a todos los personajes retenidos con prodigiosa memoria extraídos directamente de su propia infancia: la familia, el servicio, los compañeros del colegio y, lo que es más, el momento político-social vivido (año 1933) por una familia conservadora [2006: 57].

De una manera parecida a como lo reflejó Dolores Medio, aunque desprovista del matiz de compromiso en la lucha, aunque no en el ideológico, Josefina R. Aldecoa sitúa la novela *Historia de una maestra* (1990) en la misma época de confrontación, en los años del gobierno republicano, con los proyectos, con las ideas, con todo lo que de una manera u otra se vendrá abajo, una vez que fracasa la II República. Aunque el personaje femenino permanezca un poco al

margen, aparece el maestro comprometido, en lo que podríamos definir como novela de acción más directa, en el caso del personaje masculino, Ezequiel, marido de Gabriela, y víctima de la contienda bélica.

También el exilio, una vez finalizada la guerra, es motivo de análisis en la novela *Mujeres de negro* (1994), segunda parte de la trilogía de Josefina R. Aldecoa. Desde México, Gabriela recuerda el pasado en España, los años previos a la guerra, y cómo todo se derrumbó de pronto después de unos años de proyectos comunes con su marido, hasta la muerte de éste, fusilado por su militancia republicana. En la tercera parte de la trilogía, *La fuerza del destino* (1997) Josefina R. Aldecoa vuelve al recuerdo, ya desde la distancia, situada en una época bien distinta, como es la de la transición política, muerto ya el dictador. Pero su inclusión en esta época está justificada por la memoria, ya que en todo momento la autora nos remite al pasado, y a los mismos escenarios iniciales de la primera parte de la trilogía.

Dentro de este tipo de novelas, en que la época aparece descrita a través del recuerdo de un personaje, tenemos también *La agonía del búho chico* (1994), de Justo Vila, en la que un maquis evoca a su maestro republicano y habla de lo que aprendió en la escuela. Por tanto, aunque la novela se centra en los años posteriores a la contienda, el recuerdo del personaje nos lleva hasta una época anterior, en los años que precedieron a la guerra.

Es evidente que en *La lengua de las mariposas*, de Manuel Rivas, no estamos ante una novela, sino ante un relato. Sin embargo, me parece interesante incluirlo por cuanto nos ofrece una visión completa del maestro republicano, en la figura de don Gregorio, a través de los ojos de un niño. No creo, por tanto, que se deba desaprovechar esta narración, por lo que tiene de poética, aunque quizás también de idealizada, solo porque el número de páginas no nos sitúe en el territorio de la novela, y también por las razones que expliqué en la justificación del trabajo.

Tampoco es una novela la obra *Pretérito Imperfecto* (1996), de Carlos Castilla del Pino, sino un libro de memorias, o lo que se podía definir como unas memorias noveladas, donde el autor retrata una época que conoció de primera mano, ya que es él mismo el protagonista. Por la misma razón que he expuesto antes, y aunque en lo fundamental tengamos que ajustarnos a la novela, me

parece que no debemos obviar algunas obras de interés que, salvando el hoy discutido asunto de los géneros, pueden resultar muy útiles para el trabajo.

1.2.1.5. La Guerra Civil (1936-1939).

No resulta fácil separar este breve periodo de nuestra historia del inmediatamente anterior, el de la II República. Debido a que el levantamiento militar de los Nacionales se produce durante el gobierno republicano, hay quienes no diferencian una época de otra, y consideran la guerra civil una etapa más del gobierno de la II República. Sin embargo, es bien distinto el periodo de 1931-1936, en el que se intentan poner en marcha los proyectos educativos ideados por la II República, del periodo de 1936-1939, en el que ya ha estallado la guerra, y las escuelas se van abandonando a medida que el conflicto va afectando a las diferentes zonas geográficas.

Pero la frontera que separa un periodo de otro es demasiado frágil. Tanto es así, que en varias obras ambientadas en el periodo republicano, en mayor o en menor medida, está ya la presencia de la guerra. Y es por eso por lo que cuando hablo de la guerra civil tengo que incluir aquí episodios de dichas novelas, de las que ya apuntaba algún detalle en el periodo anterior.

Así pues, solo hay una novela que se puede situar plenamente en el periodo del conflicto armado, pues empieza y acaba dentro de él: *Duelo en el Paraíso* (1955), de Juan Goytisolo (1931).

Acerca de esta novela, dice Gonzalo Sobejano: “La acción discurre en un pueblecito español, durante la guerra civil, en el interregno que media entre la retirada de las tropas republicanas y la llegada del ejército vencedor” [1970: 268].

Basten las palabras del maestro como prueba del momento en el que se educan sus alumnos, así como el aprendizaje que han podido tener en los últimos años:

Hace más de tres años que se han acostumbrado a oír estadísticas de muertos, de asesinatos, de casas destruidas y ciudades bombardeadas. La metralla y las balas han sido sus juguetes. Aquí, en la escuela, han creado un verdadero reino de terror, con sus jefes, lugartenientes, espías y soplones [Goytisolo, 1981: 56-57].

1.2.1.6. Franquismo (1939-1975).

a. 1ª etapa: nacional-catolicismo (1939-1957).

Si, como he dicho anteriormente, no es fácil establecer los contextos de las obras literarias en ningún periodo histórico, mucho menos cuando se trata de dividir el mismo periodo en dos partes, como es el caso.

Digamos que hay un sistema más férreo en cuanto a la metodología y a la crudeza de la enseñanza, evidentemente más cercana al mundo militar impuesto tras la guerra.

Viaje a la Alcarria (1948), de Camilo José Cela, es una obra en la que el autor ofrece una visión del viajero sobre estas tierras de Guadalajara en los primeros años de la posguerra. José María Pozuelo Yvancos, en el prólogo a la edición que manejo, dice: “Camilo José Cela realizó un viaje a la Alcarria entre el 6 y el 15 de junio de 1946, y tomó unas notas de viaje que sirvieron como cañamazo para la obra” [Cela, 1990: 29].

En el año 1950 se publica *El camino*, de Miguel Delibes. No sería extraño que el autor hubiera volcado en la novela algunos de sus recuerdos infantiles, pero me parece que Miguel Delibes avanza un poco en la época para situarnos dentro de un pueblo en el periodo de los primeros años de la posguerra. No hay datos explícitos que nos hagan pensar que es así, y no de otra manera, sino que se deduce de la mera narración, más fresca, más cercana al autor en el momento de la redacción del texto. En todo caso, lo que al autor le interesa abordar en este libro es el delicado mundo de la infancia y su difícil acceso al mundo de la experiencia.

Jesús López Pacheco publica la novela *Central eléctrica* en 1958. A pesar de que no se dan datos concretos que ayuden a confirmarlo, es evidente que López Pacheco sitúa su novela en los primeros años de la posguerra, en esa época en la que todo parece estar por hacer, como la construcción de la presa, en sus distintas fases, para la posterior edificación de la Central Eléctrica que habrá de dar luz a los pueblos más atrasados, uno de los proyectos que con más frecuencia se llevó a cabo durante los primeros años de la dictadura franquista.

Siguiendo con el orden trazado, nos encontramos con la novela de un autor prácticamente desconocido, pero de título tan evidente que no podía dejar pasar para este trabajo: *El maestro* (1958), de Lucas Gallardo. No hay apenas datos

sobre la obra y el autor. Me amparo en la fecha de publicación, y en que lo que se cuenta en la novela me parece adecuado para su focalización en esta época.

La siguiente novela por fecha de publicación es *El cacique* (1963), de Luis Romero. En principio, no hay ningún dato que nos sitúe en la época del franquismo. Si acaso, la fecha de publicación de la novela. La historia del caciquismo es muy frecuente tanto en las novelas de tipo social, como es el caso, como en la verdadera historia de España. De modo que si no hay datos que nos permitan establecer la época concreta, la sitúo en un momento proclive para el desarrollo del caciquismo, como fueron los años siguientes a la finalización de la guerra civil.

Francisco Umbral aborda el tema escolar en su obra *Memorias de un niño de derechas* (1971). Es evidente que Francisco Umbral está hablando de su infancia y de su asistencia a la escuela. Tratándose, como es el caso, de una especie de memorias noveladas, la edad de Umbral nos sitúa en la inmediata posguerra. Pero también algunos párrafos seleccionados de la novela nos ayudan a aclarar el periodo: “A los niños de la guerra nos aburría bastante la tabla de multiplicar, y los quebrados nos pinchaban en la alambrada espinosa de sus fórmulas. Los quebrados eran como un campo de concentración para niños” [Umbral, 1972: 49].

En 1980 se publica *Soy la madre*, de Carmen Conde, que he decidido incluir en este apartado por la ambientación general de la novela y por diversas situaciones, aunque poco significativas, acerca del mundo rural y del escenario en el que se desenvuelve Anita, la maestra. Carmen Conde no aporta datos significativos, ni de carácter histórico ni político, quizás porque quiere tratar temas más amplios, los celos, la venganza, el abuso de los poderosos o el cariño de la madre hacia el hijo, temas todos ellos que podrían pertenecer a cualquier época.

En 1994 se publica una obra que, más que una novela, podría considerarse un ensayo novelado, de carácter jocoso, sobre la metodología y el aprendizaje en la escuela franquista de este periodo: *El florido pensil. Memoria de la escuela nacional católica* (1994), de Andrés Sopeña Monsalve.

En *Días del desván* (1997), Luis Mateo Díez se sitúa en los años de la posguerra. Lo establezco así no solo por la edad, ya que esta novela se alimenta de los recuerdos de la infancia del autor, sino también por algunas conclusiones a

las que podemos llegar, si tenemos en cuenta, por ejemplo, qué símbolos adornan la clase:

En el hueco del tintero del primer pupitre don Brano colocaba todas las mañanas, después de la oración y mientras los alumnos permanecían de pie, la enseña nacional prendida en una vara de fresno, un mástil nudoso y torcido y un trapo precario que mostraba en la falda gualda los agujeros de las balas del frente [Mateo Díez, 1997: 111].

Y es evidente también que el maestro nacional está dispuesto a aleccionar desde la base a sus alumnos:

- Las hordas marxistas fusilaron la bandera porque el odio es ciego y no repara siquiera en los símbolos –decía don Brano con frecuencia, cuando vigilaba los deberes dando vueltas por el aula [Mateo Díez, 1997: 111].

b. 2ª etapa: cambio social y desarrollo económico (1957-1975).

Donde Las Hurdes se llaman Cabrera (1964), de Ramón Carnicer, es el relato de un viaje a pie por la Cabrera leonesa. El autor describe sus aldeas y sus gentes, convive con los personajes, entre los que destacan quienes son objeto de este trabajo, de los que hablaré en su momento. En definitiva, es la crónica de un viaje realizado por el autor en el año 1962 por la entonces remota comarca leonesa.

Concha Alós es la autora de *Las hogueras* (1964), novela en la que se cuenta la historia de un matrimonio formado por un intelectual y una ex modelo insatisfecha en un pueblecito de la costa en Mallorca. La maestra enseña la teoría del código de circulación a la esposa. Me baso en un dato significativo para encuadrar la novela en los años sesenta:

Allí encerrada ignora todo lo de fuera. No le importa que la montaña de enfrente se queme ni tampoco si los de Chipre andan o no muy acordes; el juicio de Ruby, el asesino del presunto criminal

que mató a Kennedy, le tiene sin cuidado. Ella y sus objetos. Ha aprendido que fuera de sí misma todo cojea y falla [Alós, 1987: 84].

Hay un salto significativo en cuanto a fecha de publicación, respecto a la novela siguiente: *El silencio de las sirenas* (1985), de Adelaida García Morales. Por el ambiente descrito en el libro puede incluirse en esta época, si bien no hay datos precisos, ya que el personaje no se describe tanto en su dimensión docente como en la psicológica, al ser ésta una novela de carácter intimista. Podemos ampararnos, sobre todo, en los tintes autobiográficos de la misma, ya que la autora se dedicó durante algún tiempo a la enseñanza.

Sí fue significativa en el panorama literario la publicación unos años más tardes de *Obabakoak* (1989), de Bernardo Atxaga, por la que obtuvo el Premio Nacional de Literatura en 1989. Tampoco hay datos concretos que identifiquen la novela con una época determinada. Se trata de un territorio mítico, Obaba, que sabemos ubicado en el País Vasco, pero toda la narración está pasada por el filtro de la imaginación del autor. Hay, sin embargo, algunos indicios acerca del periodo, sobre todo cuando la maestra se refiere a las tareas escolares, y a las enciclopedias características del régimen franquista de los años sesenta y setenta. Por otra parte, puede que el autor en algunos momentos esté recordando su pasado escolar, así como sus vivencias de la etapa de la infancia.

Las batallas de Breda (1990), primera novela del escritor Eugenio Fuentes, es un relato sobre los sucesivos descubrimientos de un grupo de adolescentes, en ese territorio donde el autor creará después un espacio mítico para el desarrollo de su obra, Breda. Muchas de esas aventuras tienen tintes autobiográficos, y están enmarcadas en los años sesenta. Prueba de ello es la referencia a las obras del pantano, construcción de la que ya hemos tenido noticias en otras novelas, propias del franquismo: “Solo pudo abrirse años después (el prostíbulo), cuando llegaron las obras del pantano que inundó dos pueblos” [Fuentes, 1990: 60].

En *La reina de las nieves* (1994), de Carmen Martín Gaité, dice la autora al respecto en la Nota preliminar de la edición que se maneja: “La historia se desarrolla a finales de los años setenta, que es cuando se me ocurrió [...]. Ni los

locales nocturnos de Madrid, ni la vida en una aldea perdida [...] son ahora iguales a como eran hace quince años” [1994:12].

En ese mismo año aparece la novela *Días en Petavonium* (1994), de Antonio Colinas. La referencia a la época nos la da el autor cuando habla de la Guerra Civil:

Con el paso de los años supe que en nuestro país hubo una guerra civil y que aquel maestro había pertenecido a uno de los dos bandos, el de los perdedores. Y que casi veinte años después de acabada la guerra, había intentado abrir su escuela discretamente, y que el secreto había sido conocido y denunciado por persona anónima. La escuela había sido cerrada por orden de la autoridad gubernativa [Colinas, 1994: 70].

Y también de 1994 es la novela *Escenas de cine mudo*, de Julio Llamazares. En ella el autor recrea episodios de su infancia, de su padre, que era maestro rural, y de algunos de los objetos que había en la escuela, como: “[...] el reloj que había en la pared del fondo de la escuela junto a un retrato de Franco” [Llamazares, 1994: 46].

O cuando se refiere a las lecciones que los maestros les hacían aprender de memoria:

En la escuela los maestros repetían cada día la lección con la que comenzaba la enciclopedia, y que era la que venía en la ilustración, hasta que consiguieron que la aprendiéramos de memoria. En síntesis, lo que decía es que Franco era muy bueno, que había ganado una guerra y que había salvado a España y que, gracias a él, los españoles podíamos vivir tranquilos y sentirnos orgullosos de haber nacido en España [1994:156].

En la novela *Caballeros de fortuna* (1994), de Luis Landero, la época aparece claramente identificada en el siguiente párrafo, donde se ponen de manifiesto algunos métodos de aprendizaje practicados por el maestro:

Don Pedro, que era mutilado de guerra y tenía un ojo tuerto y una mano ortopédica, dividía la clase en zona nacional y zona republicana. Unos eran los listos y los otros los torpes, y todos empezaban de

republicanos menos él, cuya misión consistía precisamente en liberar de la ignorancia a la zona rebelde [1994: 39].

Y del mismo autor es la obra *Entre líneas: el cuento o la vida* (1996). Aunque podemos considerarla en parte una novela, a veces se confunde con un pequeño ensayo literario que se complementa con historias de ficción. Mantiene en ella algunos elementos novelescos de la obra anterior, que a veces repite, como el siguiente fragmento: “Al final del curso, quienes acabasen de republicanos suspendían, y los otros aprobaban, según la ciudad así la nota. Ya ven ustedes qué fácil era la pedagogía entonces” [1996: 35].

Apunto como última novela de este periodo la titulada *Primer y último amor* (1997), de Torcuato Luca de Tena. No es una novela fácil de ubicar, no hay datos evidentes que nos confirmen la pertenencia a esta época. Tampoco hay una relación entre el personaje, maestro nacional, y su profesión, ya que la acción se desarrolla en una residencia de la tercera edad. No obstante, por diferentes circunstancias que se pueden deducir de la lectura de la obra, decido enmarcarla en los últimos años de la dictadura, quizás a mediados de los años setenta, próxima ya la muerte del dictador.

1.2.1.7. Transición y consolidación democráticas (1976-2000)

Solo he encontrado dos novelas en este periodo, cuyos personajes son maestros rurales. Se trata de *Plenilunio* (1997), de Antonio Muñoz Molina, y de *La sangre de los ángeles* (2001), de Eugenio Fuentes. Las dos novelas pertenecen al género llamado policial, o, si se quiere, a lo que se viene denominando novela negra, sin que a ninguna de las dos se las pueda desposeer de sus evidentes tintes sociales.

La primera novela, *Plenilunio* (1997), se desarrolla en una población de España cuyo nombre desconocemos. Son muchos los datos que podemos encontrar para situar esta novela en esta época. Basten por ejemplo las descripciones del centro donde trabaja Susana Grey, un colegio ya diferente a las escuelas de la posguerra; o las numerosas alusiones al grupo terrorista, E.T.A., que atentará contra el comisario. Veamos un párrafo en el que se describe el momento en que la maestra se dirige en su coche a su cita con el comisario, que

se ha convertido en su amante, donde podemos apreciar sus modernos gustos musicales: “Se puso las gafas, eligió una cinta entre el desorden de la guantera [...], no Paul Simon esta vez, sino algo más enérgico, más adecuado para fortalecerle la audacia, The Pretenders” [Muñoz Molina, 1997: 278].

La sangre de los ángeles (2001) se desarrolla en un centro escolar de un lugar llamado Breda, ya conocido por una novela anterior del mismo autor. El motivo de que se enmarque en esta última época de la Reforma educativa, ya a finales del siglo XX, se deduce de algunos personajes. Por ejemplo, ya muy poco tienen que ver los maestros especialistas de asignaturas nuevas, como Educación Física, o los maestros logopedas, con aquellos otros de principio de siglo o de la época franquista. Veamos un ejemplo, al referirse al profesor Gustavo Larrey: “Siempre que iba al colegio llevaba chándal, necesario para el trabajo en la pista” [Fuentes, 2001: 58].

O cuando este mismo maestro de Educación Física piensa en Rita, la maestra logopeda: “Desde su despacho conoció la voz de Rita, la última incorporación al centro, una logopeda con quien había encontrado afinidad desde el principio” [Fuentes, 2001: 59].

2. LA EVOLUCIÓN NOVELÍSTICA.

2.1. AUTORES Y TENDENCIAS.

2.1.1. Narrativa de fin de siglo. Naturalismo epigonal.

Es necesario plantearse en qué medida el personaje del maestro rural ha tenido interés literario para los diferentes autores y tendencias. No se puede decir que el personaje aparezca de manera regular a lo largo de los diferentes periodos literarios en que se divide la literatura del siglo XX, y eso se debe, sin duda, a que ha habido distintos periodos en los que el maestro no ha tenido ningún interés como personaje literario.

La barraca (1898) es la primera novela, desde el punto de vista cronológico, en la que aparece el personaje del maestro rural en la figura de don Joaquín. Estamos, por tanto, dentro del movimiento literario del Naturalismo, donde la crítica literaria ha circunscrito a Vicente Blasco Ibáñez, si bien para otros es un autor más cercano al grupo de escritores realistas del siglo XIX, incluso a los regionalistas, por el contenido de sus obras y por la técnica utilizada. *La barraca* ha sido estudiada desde el punto de vista de sus rasgos naturalistas, realistas, costumbristas y hasta impresionistas. La mayoría de sus obras, al menos las que tratan del campo valenciano, son de un contenido realista, al narrar las dificultades de los campesinos de la huerta o de los pescadores valencianos. Las novelas de esta etapa son más ágiles en los planteamientos temáticos que otras de su etapa anterior y retratan a personajes marcados por un destino hostil, que proceden con frecuencia de estratos bajos de la sociedad, inmersos en un mundo opresivo que los condiciona, un medio del que no pueden salir. Las descripciones son muy detallistas, a veces se refiere a acciones brutales que preparan al lector para el desenlace trágico. Son novelas en las que Blasco Ibáñez muestra su cercanía hacia los personajes menos favorecidos socialmente, y se acerca al habla de los campesinos y a sus costumbres, utilizando su relato como una manera de denuncia social, la explotación de los campesinos por los propietarios, las luchas entre ellos mismos, las creencias, etc. Y así también se puede considerar el personaje del maestro, Don Joaquín, pues a pesar del don es un hombre que pasa hambre y, por tanto pertenece al grupo de los humildes.

Se puede decir que en *La barraca* Blasco Ibáñez, al margen de las cualidades intrínsecas de la obra, muestra cierto interés por los personajes que pueblan la huerta valenciana, y que el maestro, don Joaquín, no es ajeno tampoco a esa simpatía del narrador, si bien hay una descripción del personaje en muchos casos irónica. Hay un acercamiento antropológico al mundo de los huertanos, necesario para retratar ciertas pasiones y también algunos buenos sentimientos.

En realidad, el personaje funciona como mediador en el conflicto de la huerta que enfrenta a la familia de Batiste con el resto de los huertanos. No deja de ser un personaje ridículo, al que el autor trata con cierta ironía, no exenta de cariño, tanto cuando lo describe en su lenguaje ampuloso y pretencioso, como cuando describe su indumentaria. También es un personaje que le sirve al autor para denunciar la pobreza cultural de los pueblos de España, en este caso de los pueblos de la huerta valenciana, mediante la crítica a los padres analfabetos, y a la vez aprovechar al personaje para denunciar los métodos violentos que se utilizan en esa época en la mayoría de las escuelas. Sabemos que Blasco Ibáñez fue un autor preocupado por la educación del pueblo, ya que siempre la entendió como un medio de progreso social y moral. Por eso, sus referencias a través del personaje son constantes, como se demuestra a lo largo de este trabajo. Se podría pensar que don Joaquín, en cierto modo, simboliza ese progreso, al que se refiere continuamente cuando se dirige a sus alumnos. Pero al mismo tiempo, mantiene una actitud de denuncia hacia la forma de enseñanza que plantea el personaje, con métodos rutinarios y memorísticos, y con el empleo desmedido de la violencia. No es, por tanto, la educación que le gustaría al autor que se aplicara en los pueblos de España. Hay que pensar entonces que don Joaquín interesa más como personaje mediador en un conflicto, pero que a la vez es un personaje útil para que el autor denuncie el atraso cultural en que se vive en muchos pueblos, ya sea en la huerta valenciana o en otros pueblos de España. En unas palabras pronunciadas por el escritor en 1905 y que recoge Inocencio Ruiz Lasala, dice: “La misión de los revolucionarios no consiste únicamente en agitar los ánimos, sino en educar a los hombres, en difundir la cultura entre ellos, pues sin un pueblo culto y consciente, la República futura arrastraría una vida llena de dificultades” [Ruiz Lasala, 1979: 62].

Sin embargo, hay que decir que en *La barraca* el tema de la educación se trata solo de una manera secundaria. La novela tiene diez capítulos y solo uno (el capítulo VI) se desarrolla en la escuela, siendo aquí los personajes protagonistas el maestro y sus alumnos. El maestro solo aparecerá en otras dos ocasiones: cuando acude a la barraca de la familia Borrull en el entierro de Pascualet y cuando lo recuerda Batiste un día después del incidente con Pimentó. Sin embargo, y a pesar de las aparentes simpatías que manifiesta el autor por el personaje, se ha de decir que no representa dentro de la novela lo que a priori podría parecernos una referencia al progreso. Para el autor, don Joaquín representa el continuismo de un tipo de enseñanza que puede aportar poco para el desarrollo de la sociedad. Y prueba de ello es la presentación caricaturesca del personaje en su función evangelizadora o domesticadora, usando una caña para aleccionar a los alumnos, método claramente contrario a las ideas progresistas de Blasco Ibáñez. Por otra parte, tampoco la metodología de don Joaquín es compartida por el autor, que al principio del capítulo VI define la escuela como “un rumor de avispero”, para referirse a la enseñanza memorística que imparte don Joaquín. Hay, evidentemente, cierta ironía en las descripciones que hace el autor de don Joaquín (“sacerdote de la instrucción”), pero de alguna manera lo hace representante de sus ideas otras veces, cuando el maestro exclama: “Aquí lo que se necesita es instrucción, mucha instrucción. Templos del saber que difundan la luz de la ciencia por esta vega” [Blasco, 1998: 145].

Palabras que en cierto modo coinciden con las de Blasco Ibáñez en el artículo “Pan del alma” [*El Pueblo*, 1900]: “¿Cuán incompleto resulta buscar la salud del cuerpo, el mantenimiento del bruto, dejando en el olvido el alma siempre hambrienta del pan de la educación?” Sin embargo, no se puede decir que las palabras del personaje y las de su creador sean exactamente las mismas, pues el tipo de escuela y de educación que plantea el maestro de *La barraca* no es el mismo que pretende el autor. En la novela no se demuestra que ese tipo de educación que imparte don Joaquín pueda hacer mejores personas, pues sabemos que la violencia solo puede generar violencia, y somos testigos de ella en las acciones de sus alumnos. De modo que tenemos que tomar al personaje como centro de interés para la denuncia, no como ejemplo de lo que debería ser el maestro que defienden las ideas progresistas del autor. Idea que coincide como veremos más adelante son los postulados de la Generación del 98.

Puede incluirse en este grupo de escritores naturalistas al extremeño Felipe Trigo (1864-1916). La vena naturalista aflora en la mayoría de sus novelas, al reivindicar a través de algunos de sus personajes la fuerza de los instintos y cierta moral natural contra las instituciones tradicionales. Se podría decir que Felipe Trigo está a caballo entre los naturalistas y los novecentistas. El maestro de escuela rural no está dentro de los personajes preferidos de Felipe Trigo. Hay otros personajes, como el médico, caso de la obra que nos ocupa, o el cacique (*Jarrapellejos*, 1914) que el autor prefiere en sus novelas. Los dos maestros que aparecen en *El médico rural* (1912) son personajes secundarios. La obra no está exenta de cierta crítica social, con ínfulas de renovación combativa contra los prejuicios religiosos y sociales, así como contra el abandono de los pueblos de Extremadura. El personaje del maestro en la localidad de Palomas es un hombre tosco, zafio y analfabeto. Por lo tanto, es el objetivo del autor denunciar el nivel de atraso de los pueblos extremeños en esta época, ya que el autor también dice que “la escuela es una zahurda”. No obstante, en la localidad de Castelar, supuesto pueblo de destino del escritor como médico en la provincia de Badajoz, encontramos a un personaje diferente, más formado intelectualmente, pero que tampoco manifiesta ningún interés por la educación de los alumnos, y prueba de ello es que las clases las imparte un pasante. Él se dedica a mantener sus relaciones con la burguesía del pueblo, siendo un asiduo de las tertulias en el casino. En alguna ocasión, el maestro de Castelar, Macario, parece defender las ideas del autor, pero es también un personaje que vive a la sombra del cacique, a pesar de que comulga con las ideas progresistas y aparenta defender a los pobres. De ahí la crítica del autor, que presenta al personaje como un intelectual de pacotilla, que prefiere la tertulia a la escuela. Y aunque, siguiendo a Torres Nebrera, coincidamos en decir que este maestro es muy distinto del de Castelar, la denuncia de Felipe Trigo se mantiene, pues el abandono de la escuela es el mismo, bien porque se ocupe de ella un analfabeto, como era el maestro de Palomas, bien porque el maestro más formado y capacitado, como es Macario, deje su labor en manos de un pasante pagado por el cacique.

Habría que decir, pues, que tanto para Blasco Ibáñez como para Felipe Trigo, el maestro de escuela no interesa tanto como personaje literario como por la utilización que pueden hacer del personaje para ejercer su crítica.

2.1.2. La Generación del 98

A finales del siglo XIX se pierden las últimas colonias de América y Filipinas y la derrota de España en la guerra del 98 hizo que afloraran las críticas de pensadores y literatos que exigieron una regeneración del país. En torno a esta fecha se agrupan algunos escritores que dan nombre a una de las generaciones más importantes de la historia de la Literatura Española. Una de las características comunes de todos los miembros de la Generación del 98, con la excepción quizá de Machado es, en palabras de José Luis Abellán, “que todos van a matizar y moderar considerablemente sus posturas iniciales (primeros momentos revolucionarios) pasando a manifestarse en actitudes bastante conservadoras e incluso reaccionarias” [Abellán, 1989: 182].

Los temas que tratan los autores de esta generación son, fundamentalmente, el tema de España (pueblos, gentes, costumbres, historia) al margen de reflexionar acerca del hombre y su destino. Aspectos que interesan para el trabajo, asuntos derivados de la “intrahistoria”, el término acuñado por Miguel de Unamuno, la vida de esos personajes sencillos que nunca son protagonistas de las grandes gestas, como sin duda no lo es el personaje del maestro de escuela.

Hoy nadie pone en duda que la Institución Libre de Enseñanza fue decisiva en sus ideas y actuaciones en la educación de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Aparte de los nombres conocidos de la Institución –repetidos varias veces en este trabajo- también reciben una influencia directa en su concepción educativa la mayoría de los autores de la llamada Generación del 98, como Azorín, Miguel de Unamuno, Pío Baroja o Antonio Machado. La Institución Libre de Enseñanza mantuvo una intensa y continua preocupación por la enseñanza en España y por la situación que atravesaba la escuela pública. Y esa preocupación alcanza ahora también, con los institucionistas, a la educación rural, abandonada por los gobernantes desde siempre. Fruto de esta preocupación serán las posteriores Misiones Pedagógicas, que se tratan en otro apartado de la tesis.

Como podemos observar en las diferentes citas de las novelas y obras que señalo, poco o nada tenían que ver los presupuestos educativos de la Institución Libre de Enseñanza, con sus planteamientos modernizadores y progresistas, con

la realidad que se vivía en las escuelas de los pueblos y aldeas de España. Demasiada distancia entre los que preconizaban ideas de modernidad y de apertura, la teoría educativa, y lo que podían aportar quienes se dedicaban a la humilde tarea de la enseñanza en pueblos remotos y olvidados, en escuelas que parecían zahúrdas, a las que los niños asistían sin apenas material, donde pasaban frío y donde aprendían muy poco. Es lo que podemos deducir de los párrafos tomados en diferentes obras.

Pero había, eso sí, una creencia común, entre los maestros, pedagogos, intelectuales y novelistas: solo a través de la educación se llega al progreso. Y los escritores del 98 estaban también convencidos de ello. Pero cómo discutir sobre metodología, cómo proponer nuevas fórmulas y contenidos para conseguir una nueva escuela, si los maestros, como vemos a través de los personajes de este trabajo, apenas cobraban su salario.

Los grandes maestros según Unamuno: “no eran profesores ni catedráticos, ni sabios, sino hombres [...], que hacían oír más el corazón que la cabeza” [1955: 925].

La pérdida de las colonias a finales de siglo espoleó el afán de regeneracionismo, la preocupación por la educación nacional, el patriotismo y la unidad nacional. Pero en palabras de Buenaventura Delgado:

“Unamuno señala con crudeza el fanatismo popular ante la pobreza, la miseria y la enfermedad en la que viven las clases humildes, como resultado del caciquismo y de los pactos de los partidos políticos [...] al pueblo nada le importaban las glorias ni las derrotas nacionales. No eran las suyas [1997: 25, 26].

Algunos de esos autores han tratado al personaje del maestro en sus obras, como Miguel de Unamuno, Azorín, Pío Baroja o, un poco más alejado por edad, considerado epígono de la Generación del 98, López Pinillos. Todos ellos, junto a los demás que constituyeron el grupo, acentuaron su crítica con respecto a la realidad española. Esa crítica a la cultura y a la educación podemos observarla en las novelas, ya que uno de los factores más importantes para el desarrollo de un país, la base, debe ser la escuela, una institución muy abandonada en esta época.

Se ha dicho que los intelectuales del 98 se preocuparon por el problema de España. Y en cuanto a la educación, por lo que respecta a la figura del maestro rural como personaje literario, la mayoría de estos autores lo utilizaron en sus novelas, si bien en ningún caso como personaje principal.

Así, por ejemplo, Azorín se refiere al personaje del maestro rural en *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904) y en *La ruta de don Quijote* (1905). Respecto a la primera obra, ha sido definida por la crítica literaria como un diario de educación sentimental. Se trata del primer ejercicio definitivo del autor como novelista, dueño ya de un arte de concreción y sencillez. En ella nos habla de sus recuerdos de la infancia y de la juventud, así como del inevitable paso del tiempo. El libro, dedicado a Maura, por lo que ya refleja al escritor que ha evolucionado a comportamientos más conservadores, encierra en sus páginas un tipo de pensamiento más maduro, distante ya de los planteamientos iniciales, donde se puede apreciar cierto escepticismo y una actitud tradicionalista. Con respecto al personaje, parece que al autor no le interesa tanto su oficio como la descripción de un elemento más del paisaje que describe de acuerdo con su estilo, escueto y preciso, un hombre que forma parte del recuerdo de su infancia. El hecho de que el maestro sea presentado como un personaje viejo, y en cierto modo descuidado, nos remite a la idea de la educación en España. Fue una de las características de los escritores del 98 saber identificar, fundiéndolos, el paisaje y el paisanaje, pero también las ideas. Este maestro que presenta Azorín es un educador de ideas caducas, acaso como el propio siglo que termina, repetitivo y rutinario, cruel con los alumnos a los que trata a voces. Lo que nos indica en cierto modo lo que era la escuela pública entonces, un lugar por el que el narrador no siente ningún recuerdo positivo. En cuanto a *La ruta de don Quijote y Sancho* (1905), no estamos, evidentemente, ante una novela, sino ante una obra de carácter ensayístico. Es en este tipo de obras donde mejor podemos observar la sensibilidad del autor, el fluir del tiempo, la continuidad de las cosas, el gusto por el detalle puntillista. Aquí el paisaje castellano cobra importancia, y dentro de ese paisaje también está el paisanaje del que forma parte don Silverio, que al autor no le interesa más que como una de esas figuras que describe en sus viajes, un hombre típico, apegado a su tierra y a sus costumbres, al margen de sus enseñanzas. No le interesa ahora al autor describir al personaje en la escuela, metido en sus labores pedagógicas, sino como un elemento más del paisaje,

identificado con las ruinas del Toboso, un hombre de carácter rural que, al margen de su profesión, cuida una colmena y escribe poesías, y representa el más puro espíritu castellano.

Pío Baroja representa al novelista de acción, por lo que poca importancia puede tener para él como personaje el maestro de escuela rural, que casi podría representar todo lo contrario: el inmovilismo, la quietud. Por otra parte, es un gran observador, capaz de diseccionar a la sociedad de su época con la mirada fría de los hombres de ciencia. A pesar de su pesimismo, Baroja se mantiene fiel a los postulados del 98, mediante la continua protesta y la denuncia de la injusticia. Se podría decir que el tema fundamental en las obras de Baroja es la lucha del hombre, individualista y anárquica, contra lo establecido. A Baroja le preocupa, como a todos los escritores del 98, la educación nacional. El hecho de que el personaje del maestro no le atraiga como elemento novelesco, al menos para integrarlo dentro de una trama principal, no es impedimento para que lo trate en muchas de sus novelas como personaje secundario. Tanto es así que el personaje lo encontramos hasta en cuatro de ellas: *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox* (1901), donde da rienda suelta a su vena extravagante y anárquica; *La feria de los discretos* (1905), *Las inquietudes de Shanti Andía* (1911) y *La sensualidad pervertida* (1920), la autobiografía de un fracasado. Aunque es el autor que más obras aporta a este trabajo, sin embargo, he de decir que sus personajes, como les ocurre a otros personajes secundarios en sus novelas, son fugaces, aparecen y desaparecen de la acción sin dejar apenas rastro. Es una de las características de las novelas de Baroja, esa abundancia y variedad de historias y anécdotas de personajes secundarios, algunos de corte folletinesco, que resaltan por contraste el realismo del resto. Y aquí encuentran acomodo los maestros de escuela a los que se refiere el autor en todas las novelas como personajes muy secundarios, que apenas ocupan unas líneas, ni siquiera una página. Es evidente que es una exigencia del realismo del que dota Baroja a muchas de sus novelas, hacerlo parecer como en la propia vida, esos personajes que uno ve o saluda una vez en la vida y no vuelve a verlos. Sí hay, por el contrario, una breve crítica, acorde con el pasaje en cada caso, al maestro, bien como un ser cruel que martiriza a los alumnos, bien como un personaje descrito de manera caricaturesca. Así, el maestro de la novela *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox* (1901) es ridiculizado

por el narrador, que lo trata como a un muñeco y al que le atribuye defectos como la tartamudez, cruel problema para un enseñante. Los alumnos le llaman el “Boca abierta”, porque siempre estaba en actitud de papamoscas. Es un maestro muy violento que maltrata a los alumnos y no enseña nada. Por su parte, el maestro Piñuela, en *La feria de los discretos* (1905) es también extravagante y ridículo, muy viejo, lleno de rancias preocupaciones, sucio y siempre vestido de negro, que utiliza la tortura para domeñar a los alumnos, a los que no duda en insultar cuando no saben la lección, y utiliza una metodología anticuada. Lo define como “devoto de los principios de Iturzaeta”, refiriéndose a José Francisco de Iturzaeta Eizaguirre, famoso calígrafo de finales de siglo XIX, cuya pedagogía no comparte, y en su crítica va implícito su desacuerdo con los métodos de la escuela tradicional. Tampoco describe el narrador con mucho cariño al maestro don Hilario, de la novela *Las inquietudes de Shanti Andía* (1911), al que ridiculiza por su odio al vascuence y su empeño por destacar la importancia de la lengua castellana. Al margen de sus obsesiones es un personaje cruel que martiriza a los niños, y sobre el que el narrador hace la siguiente reflexión:

Es extraño; lo que ha comprendido el salvaje, que el niño, como más débil, como más tierno, merece más cuidado y hasta más respeto que el hombre, no lo ha comprendido el civilizado, y, entre nosotros, el que sería incapaz de hacer daño a un adulto martiriza a un niño con el consentimiento de sus padres.

Es una de las muchas barbaridades de lo que se llama civilización [Baroja, 1978: 1016].

El maestro que describe en *La sensualidad pervertida* (1920) sigue la misma traza que los anteriores, porque es un personaje triste, decrepito, mal vestido, apegado al latín y a la rutina. Es evidente que Pío Baroja, desde estas descripciones de los distintos maestros, aunque sus apariciones sean breves, está reclamando otro tipo de educación y, desde luego, la desaparición de ciertos métodos de aprendizaje, violentos y rutinarios. Lo que de alguna manera lo sitúa en la misma línea de pensamiento de Unamuno y, en general, de los escritores del 98, próximos a las ideas de la Institución Libre de Enseñanza. Baroja es un escritor pesimista y por eso no se lanza, como Unamuno, a predicar una nueva filosofía educativa. Simplemente describe y a la vez denuncia. La influencia de

Shopenhauer es evidente, sobre todo en su pesimismo existencial y en su escepticismo, que refleja en sus personajes, como los maestros de escuela que aparecen con frecuencia, aunque con brevedad, en su obra: seres inadaptados, fracasados e impotentes.

Respecto a Miguel de Unamuno, tomo como referencia una sola obra de carácter autobiográfico, *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), en la que el autor cuenta su vida desde la niñez, y por tanto su asistencia a la escuela de primeras letras, en los capítulos iniciales, en los que describe a su primer maestro. Su maestro de primeras letras es, sin duda, uno de esos personajes que forman la particular intrahistoria a la que se refiere el autor en muchas de sus páginas, un personaje viejo, con mucha paciencia, que trata a los niños a veces con cariño y otras con crueldad, como hacían en esta época todos los maestros, utilizando el refrán de “la letra con sangre entra” en su metodología rutinaria y repetitiva. Es un maestro ridículo, mal vestido, violento algunas veces, a quien llaman “el pavelo” por su afición a llevar siempre una caña para aleccionar a los alumnos. Los métodos que utiliza son casi siempre memorísticos y rutinarios y sus clases son muy aburridas, pero de vez en cuando lleva a los alumnos de excursión y sus clases se celebran en plena naturaleza, un mero atisbo de lo que ya se reclamaba desde los postulados de la Institución Libre de Enseñanza, el contacto con el medio, la salida de las aulas. Pero se queda en eso, porque la rutina acaba imponiéndose en las clases, en las que todos los días se rezaba el rosario.

Si tenemos que destacar a un escritor de la Generación del 98 preocupado por la educación, éste es sin duda Miguel de Unamuno. Ciertamente es que sus planteamientos estuvieron siempre más cerca de la enseñanza universitaria, no en vano fue catedrático y rector de la universidad de Salamanca. Trata el tema educativo, sobre todo en lo que se refiere a la reforma universitaria, en muchos de sus artículos. El autor siempre tuvo fe en la educación como una vía necesaria para la regeneración de España. Creía en la libertad que permite la dignificación del hombre, y por eso renunciaba a algunos planteamientos educativos, como la escuela libertaria que pretendía Ferrer y Guardia, de quien llegó a decir: “Ferrer era un imbécil y un malvado [...] Sus escuelas, un horror. Pedagógicamente detestable. Su enseñanza, de una vanidad y una mala fe notorias. Sus libros de lectura horrorizan por lo estúpido” [Unamuno, 1996: 337], pero también huía de otros planteamientos más conservadores, como los del padre Manjón y sus

escuelas del Ave María. Para Unamuno la cultura es sinónimo de progreso en las naciones y por eso está de acuerdo con la mayoría de los planteamientos de la I. L. E., aunque nunca perteneció a ella por su tendencia a ser un intelectual independiente. No en pocas ocasiones criticó la falta de preparación de los maestros y la indiferencia de los gobiernos por la dignificación del Magisterio.

En distintas obras manifestó algunas de sus ideas al respecto, como en *En torno al casticismo* (1896), donde defiende su punto de vista europeo, o en *De la enseñanza superior en España* (1899), o en la novela *Amor y pedagogía* (1902).

Para Miguel de Unamuno, el verdadero maestro no es aquel que tiene muchos conocimientos, sino el que sabe entregarse a sus alumnos. Como dice Ladrón de Guevara “desmenuzar el pensamiento de autores como Unamuno sirve para comprender las claves de la filosofía de la educación desde finales del siglo XIX hasta hoy” [2001: 403]. No creía en la enseñanza como algo fácil para el alumno, sino en el esfuerzo y en la disciplina para lograr la instrucción. Hoy estas ideas sobre lo que hay que enseñar y el modo de hacerlo siguen vigentes en la educación española, y se podrían abordar con parecidas palabras. Miguel de Unamuno critica la educación que se basa más en el método que en el aprendizaje de contenidos. Decía: “Estoy harto de repetir a los maestros que lo importante no es precisamente cómo enseñar, sino qué es lo que debe enseñarse y qué no” [en Ladrón de Guevara, 2001: 406].

En *Niebla* (1914) dialogan Augusto y Avito de esta manera:

Sí, Augusto, sí –prosiguió don Avito-; la vida es la única maestra de la vida; no hay pedagogía que valga. Solo se aprende a vivir viviendo, y cada hombre tiene que recomenzar el aprendizaje de la vida de nuevo... [Unamuno, 1982: 173].

Otra de las cuestiones que trata Miguel de Unamuno es el tema de la especialización docente y de la escasa formación humanística de los maestros. Un tema que sigue de actualidad, el de la formación de los maestros. Así decía lo siguiente en un artículo publicado en *La Nación* el 12 de septiembre de 1915 y recogido en sus *Obras Completas* (1955).

Lo que necesita el maestro es menos pedagogía, mucha menos pedagogía, y más filosofía, muchas más humanidades. El maestro de

primeras letras no puede ser, como no puede ser el padre, un especialista [Unamuno, 1955: 1329-1330].

Las ideas sobre educación de Miguel de Unamuno tienen hoy plena vigencia, cuando se debate si la formación humanística debe ser sustituida por otros conocimientos científicos y técnicos.

En el mismo artículo mencionado, Unamuno parece estar más de acuerdo con la enseñanza que recibió de niño que con los nuevos postulados pedagógicos, cuando dice:

En la escuela de primeras letras en que yo entré hace cuarenta y cuatro años aprendíamos lo que se nos enseñaba mucho mejor que el promedio de las escuelas primarias de hoy. Los procedimientos eran más clásicamente tradicionales; eran también más severos. No se había desencadenado ese barroquismo literario. Tampoco se nos tomaba a los niños como ranas o conejillos de Indias para experiencias pedagógicas [1955: 1329].

Como dice Ladrón de Guevara:

En este análisis podríamos encontrar una sana crítica, extrapolándola al momento presente, a la realidad de nuestro sistema educativo, más centrado en el didactismo y en la proliferación de disciplinas y materias curriculares que en asegurar un buen desarrollo de los aprendizajes instrumentales y en el desenvolvimiento de la comprensión verbal como fuente de aprendizaje complejo [Ladrón de Guevara, 2001: 408].

Unamuno intuye que todas esas enseñanzas que recibe el maestro en la Escuela Normal acabarán por ser desechadas por el docente en cuanto se enfrente, en su primer destino en una aldea, a un grupo de alumnos que demanden su atención, y así lo dice en el mismo artículo citado:

Menos mal que cuando estos maestros obtengan plaza y se vayan a una aldea, influidos por el ámbito de realidad áspera y concreta, olvidarán las más de esas cosas que en la Normal les enseñaron y se verán constreñidos a adaptarse a la tradición de la enseñanza rural, que siendo mala, es mucho mejor que estas pederterías [Unamuno, 1955: 1326].

Es evidente que las palabras de Unamuno podemos encontrarlas reflejadas en la actitud de algunos maestros cuando llegan a su destino rural, como podemos ver en las diferentes novelas y narraciones.

En definitiva, para Miguel de Unamuno el maestro tenía más importancia en su dimensión humana que en sus conocimientos de las cosas.

Por otra parte, para Miguel de Unamuno el verdadero problema de la educación en España residía en la despreocupación de los gobernantes por la enseñanza pública. ¿Podríamos decir lo mismo hoy? Creo que sí. En la enseñanza pública actual encontramos una justificación para las palabras de Miguel de Unamuno:

¿Estamos acaso nosotros, los españoles, persuadidos, persuadidos de corazón y no solo convencidos intelectualmente, de la importancia de la enseñanza pública? No, no lo estamos..., no creemos en ella. Y esta es la raíz de la postración que entre nosotros sufre [1955: 413].

Desde mi punto de vista, las palabras de Miguel de Unamuno son la clave de todos los problemas por los que ha atravesado siempre la enseñanza pública: la falta de fe que han tenido en ella sus gobernantes y, en general, todos los españoles.

Sin salir de los postulados de la generación del 98, hay otros autores que han sido considerados escritores de menor entidad por la crítica, como José López Pinillos, que fue uno de los más populares de los denominados epígonos del 98. Su narrativa fue un antecedente de la novela social y del tremendismo, y de ello puede dar fe la novela *Doña Mesalina* (1910). En palabras de José Domingo: “su predilección por los personajes toscos, las situaciones descarnadas y el lenguaje zafio y grosero no eran más que uno de los ingredientes naturales en tal tipo de novela y lo emplea como un revulsivo contra el estancamiento moral y social del medio en que vieron la luz sus obras” [en Díez Borque, 1982: 92]. Pero por lo que respecta al personaje, doña Mesalina, el narrador lo muestra más como el objetivo de conquista de los personajes masculinos que como maestra. Hay, sin duda, una crítica constructiva, a pesar del personaje negativo, en cuanto a lo que se dice en la novela acerca de las escuelas y de los métodos de aprendizaje. Siendo doña Mesalina el personaje principal de la novela, no lo es

sin embargo por su oficio. Parece que el hecho de que Josefina sea maestra está determinado así más por el hecho de que sea una mujer foránea, no perteneciente al municipio. Es una novela de carácter caciquil, en la que se advierte una crítica social y moral a esa sociedad rural. La maestra está alejada de las aulas y ejerce su papel de meretriz, una mujer muy bella que provoca una atracción en los hombres de la aldea. Hay una intención a veces oscura por parte del autor, pues no se sabe muy bien qué postura adopta ante la maestra, no sabemos de qué parte está, si del personaje o de los otros que la humillan. La maestra es un personaje que acabará enfrentándose a la comunidad, de donde será expulsada, inhabilitada en su cargo de maestra de escuela por provocar a los hombres. Desde luego, también podemos advertir una crítica a la sociedad cuando describe la escuela, que parece una zahúrda, un corral, un aprisco, una caverna antipedagógica, como eran en definitiva la mayoría de las escuelas públicas de esta época. El lenguaje zafio, plagado de vulgarismos, de los hombres, incluido el alcalde, denota ese afán de crítica a la sociedad rural, que aparece en la novela por encima de la autoridad de la maestra, que prácticamente no tiene.

Desde el punto de vista académico, hay una crítica, acaso inconsciente, acerca de los métodos utilizados por la maestra, que son exclusivamente memorísticos, y también sobre la escasa formación cultural de la docente.

El componente autobiográfico determina el tema fundamental de la novela *Falsas memorias de Salvador Orlans* (1967), de Lorenzo Villalonga. No tiene mucho interés el personaje del maestro, que aparece solo al principio de la novela y más como un hecho aislado en la vida del protagonista que, sin embargo, no deja de sorprenderse porque su padre le llevara a una escuela pública, viniendo de una familia adinerada.

Interesante es también, sin duda, la aportación del escritor Miguel Villalonga, hermano del anterior y tan difícil de clasificar como él en la Historia de la Literatura Española, autor de la novela *Miss Giacomini* (1941). La novela había aparecido antes en capítulos en la revista *Brisas*, pero no se publica en forma de libro hasta 1941. En palabras de Ángel Valbuena Prat: “nos encontramos ante una narración, entre sátira y humor, de la vida provinciana española de finales de siglo realmente extraordinaria [...], un desfile de personajes esperpentizados sin acritud” [Valbuena, 1983: 298]. La maestra, doña Paquita, no es más que uno de

esos personajes esperpénticos, clásica mujer puritana, que se escandaliza fácilmente ante todo lo que signifique modernidad o provocación. Es un personaje que tiene poca formación, por lo que se intuye la crítica del autor. Se equivoca con los problemas de matemáticas y tiene que ser corregida por los alumnos; les dice a sus alumnas que no lean en público, sino a escondidas, porque no está bien visto que las señoritas lean, y todo su afán es enseñarles buenos modales.

Dentro de la Literatura de corte regionalista, nos encontramos con un autor no muy conocido a nivel nacional, pero sí de cierto prestigio en Extremadura, Antonio Reyes Huertas, periodista y narrador de corte costumbrista, cuya novela *La sangre de la raza* (1919) no nos aporta una visión matizada del personaje, que no es más que un elemento coral que pertenece al mundo rural que el autor describe de manera amable, al igual que lo hace con el paisaje y con la historia de Extremadura.

2.1.3. La novela de la posguerra. Década de los cuarenta.

La Guerra Civil supone un corte con la tradición de la narrativa anterior. Algunas tendencias renovadoras de los escritores del 98 quedan aparcadas. Hay una similitud entre la novela de 1940 y el realismo de la segunda mitad del siglo XIX.

Las dificultades de la posguerra, “los oscuros y difíciles años 40”, están marcados por lo material: hambre, miseria, destrucción, pero es evidente que se produce también un empobrecimiento cultural. La mayoría de los novelistas sufrirán las consecuencias de la guerra, y algunos pagarán con el exilio e incluso con la muerte. Por otra parte, los escritores que no fueron afines al régimen no podrán publicar en España, ya que sus libros serán prohibidos. Y los escritores admitidos, los que se quedaron en España y fueron protegidos por la dictadura, no crearon obras de interés, salvo en pocas excepciones, como son Camilo José Cela, Miguel Delibes o Gonzalo Torrente Ballester.

El tema existencial predomina en la novela de la primera posguerra. Hay un enfoque amargo sobre la vida cotidiana, y los temas fundamentales serán la soledad, la frustración, el hambre o la inadaptación del individuo. Más que como crítica, ya que la censura en estos primeros años será implacable, lo que denotan

las novelas de esta época es la desolación, el lamento, más que un testimonio es un desahogo. Los novelistas centrarán su atención en una sociedad injusta, donde suele estar presente el abuso del poder y la marginación de los oprimidos.

Es evidente que en esta primera época el personaje del maestro rural no tiene ninguna importancia. Un país que tiene que renacer de los escombros de una guerra civil, poco interés puede tener en temas que preocuparon a generaciones anteriores, como la regeneración de España. Ahora predominan los temas de la supervivencia.

Aunque uno de los autores más representativos de esta época es Camilo José Cela, que es un escritor siempre innovador en cuanto a la forma y al estilo novelístico, no ocurre así en las dos únicas obras de su extensa producción en las que aparece el personaje. La primera de ellas es *Viaje a la Alcarria* (1948), que destaca entre sus libros de viaje, como su título indica, una corriente literaria que tendrá éxito a partir de los años cincuenta. En este relato predomina, como en todos los propios del género, la notación costumbrista, la descripción de paisajes y la presentación de tipos curiosos, como no deja de serlo la propia maestra que ejerce en el pueblecito de la Alcarria por donde pasa el escritor, por lo que es importante por la labor documental. El encuentro del narrador con la maestra, demasiado breve, le sirve para denunciar los métodos memorísticos de la escuela del nacional catolicismo, único aspecto interesante para el trabajo, al margen de la descripción, también breve, de la joven maestra, y de la escuela, donde destacan el mapa de España y el obligatorio crucifijo, aparte de la fotografía de Francisco Franco, aunque esto último no se diga.

Y también del mismo autor, destaco la primera parte de su obra memorística, *La rosa* (1959), interesante por cuanto el personaje que se cita, el maestro don Luis, podría ser un recuerdo del maestro que tuvo en su infancia Camilo José Cela. En esta obra, el narrador no escatima la crítica contra un sistema educativo que castiga duramente al alumno, por lo que el personaje, puede que remedo de uno de los primeros maestros del novelista, aparece como un ser violento que no duda en golpear a los alumnos con la vara. Este don Luis que describe Camilo José Cela es uno de los maestros que peor parados salen de la larga lista que se muestra en el trabajo. Pues es un personaje cruel, que pega con la vara a los alumnos sin pararse a mirar dónde lo hace, lo mismo en los brazos que en el cuerpo que en la cara. Pero es también un personaje miserable,

porque se cuida mucho de no golpear al joven Camilo, por el hecho de pertenecer éste a una familia influyente. El recuerdo del personaje le lleva al autor a identificar a algunos maestros con policías y guardias civiles. Y en cuanto a los métodos, estos son memorísticos, rutinarios, poco efectivos.

Sin duda, no es el personaje del maestro rural uno de los preferidos del autor, a pesar de que varias de sus obras tengan como escenario el mundo rural.

Otro autor significativo de este periodo es Miguel Delibes, autor que siente especial predilección por las novelas de carácter rural, así como por el mundo de la infancia. Sin embargo, solo en dos novelas, entre su extensa producción narrativa, aparece el personaje del maestro de escuela rural: en *La sombra del ciprés es alargada* (1947) y en *El camino* (1950), obra esta última que señala ya una dirección en la temática fundamental del autor: la vida del campo, personajes rurales ligados a la vida en los pueblos castellanos.

Respecto a la primera obra, *La sombra del ciprés es alargada* (1947), en palabras de Santos Sanz Villanueva, “evidencia una gran habilidad en la plasmación del ambiente cerrado de la ciudad (Ávila) y delata la presencia de unas singulares actitudes narrativas que nos había de confirmar después la trayectoria del autor” [Sanz Villanueva, 1984: 98]. El relato entronca perfectamente dentro de la novela psicológica, pero esencialmente es una novela humana, con personajes que parecen arrancados de la misma realidad. Por lo que respecta a su actitud ante el personaje de Mateo Lesmes, hay que decir que pocas novelas son más duras con el personaje, ya que en este caso no se trata de denunciar la utilización de métodos violentos, cosa frecuente como vemos en la mayoría de las obras, sino de denunciar las influencias psicológicas de un maestro en su discípulo, en este caso el narrador, que acusa a su maestro de haber influido en él de tal manera que es el culpable de algunos rasgos negativos de su personalidad.

No obstante, estas dos novelas marcan el aspecto más tradicionalista de sus obras, que evolucionarán hacia otros estilos en trabajos posteriores. En *El camino* se aprecia ya un cambio en la evolución del autor, ha desaparecido ya el estilo meramente realista y estamos ante una historia vista desde la perspectiva infantil, protagonizada por tres niños, en un marco rural que a veces puede resultar poético, y que a la postre nos conduce hacia la añoranza, el paso de una etapa a otra, el momento de una infancia ya irrecuperable. En la novela se

manifiesta el interés del autor por el tema rural, por los personajes del agro castellano. En ella se aborda el tema del acceso a la experiencia y está protagonizada por un niño. Es obvio que en el medio rural aparezca la escuela pues se trata de una novela que refleja el mundo de la infancia, y por ende, también el maestro, don Moisés, uno de los personajes más logrados entre los que se señalan en este trabajo. No obstante, no se puede decir que el autor lo trate bien, ya que en muchas de las descripciones el maestro aparece caricaturizado, aunque de manera amable, sin perder nunca ese hilo que lo ata indefectiblemente al mundo rural tan cercano al autor. La novela podría situarse un poco a caballo entre las novelas del primer grupo, de técnica más tradicional, por el retrato que hace del mundo infantil, cotidiano y sencillo, y el nuevo grupo de novelas que escribirá a partir de ahora, de técnica más depurada, en busca de nuevas fórmulas expresivas.

No hay un interés del autor por profundizar en detalles que tengan que ver mucho con el personaje en su ámbito. Así, la escuela solo aparece como un lugar donde tienen que acudir forzosamente los personajes protagonistas de la historia, que son los niños, capitaneados por Daniel, el Mochuelo. El maestro, don Moisés, forma parte del escenario y el narrador sabe integrarlo perfectamente dentro de las peripecias del mundo infantil. Pero el autor, tal vez mediatizado por la censura, no puede tratar al personaje en profundidad, ni siquiera lo hace con la crítica que podría desprenderse fácilmente de algunos métodos utilizados por el docente. Solo, y de una manera tangencial, en la queja que el niño protagonista manifiesta tras el leve castigo físico por haber torturado a un gato.

Son temas de interés de Delibes el hombre y la Naturaleza, así como el mundo rural y la infancia, la educación y la justicia social, capaz de crear personajes vivos, que parecen reales, aunque a veces también infelices. Su literatura se mueve en torno al realismo existencial y evoluciona desde la técnica narrativa tradicional próxima al realismo hacia avances estilísticos en la novela contemporánea.

También forma parte de este grupo el escritor gallego Gonzalo Torrente Ballester, autor del que tomo la trilogía *Los gozos y las sombras* (1957-1962), y de ella al personaje de Don Lino. En una pequeña villa gallega se enfrentan por conseguir el poder dos personajes influyentes: el que representa la tradición cultural por un lado; y por otro, el que representa el nuevo poder capitalista. Es

también un análisis pormenorizado de la sociedad española, y más concretamente de la sociedad gallega.

Podemos considerar *Los gozos y las sombras* una obra ambiciosa, escrita con un lenguaje nuevo que no por su excesiva densidad resulta menos atractiva. Mucho más allá del enfrentamiento por el poder entre el médico, Carlos Deza, y el adinerado cacique, Cayetano Salgado, la obra plantea cuestiones fundamentales y refleja un retrato de la sociedad de la época: entendimiento vital, cuestionamientos políticos, valor de la cultura tradicional frente a la industrialización que preconiza el nuevo sistema capitalista. Se trata, en definitiva, de las relaciones humanas en la palestra donde se lucha por el poder. La acción se sitúa en la Galicia de la República, en un ambiente cerrado.

Hay en la novela una extensa gama de personajes, entre los que destacan los femeninos. Como es obvio, interesa especialmente para este trabajo el personaje del maestro, don Lino. Es un personaje muy curioso, sin embargo no lo es tanto como maestro de escuela en su contexto, como lo es por sus definiciones políticas y sus tertulias de casino. Algo parecido a otro maestro que ya vimos anteriormente en la novela *El médico rural* (1912), de Felipe Trigo. Ahora estamos ante un personaje más elaborado, que de alguna manera representa la cultura rural que le sirve al cacique como mediador entre el poder y el pueblo, es decir, entre él y los votantes. A lo largo de las tres novelas que componen la trilogía de *Los gozos y las sombras* vemos evolucionar a don Lino desde su puesto humilde de maestro de escuela hasta el cargo de diputado republicano, obtenido a base de complicidades y sometimientos, quizás como en el fondo se consiguen todos los cargos.

Sabemos que Torrente Ballester estuvo ligado al mundo de la enseñanza, pues ejerció durante muchos años como profesor de instituto, y conocemos también su inclinación conservadora, lo que le permitió seguir en España después de la guerra, aunque más tarde se marchara a Estados Unidos para dar clase en la State University de Albany (Nueva York). Sin embargo, no podemos saber nada acerca de la opinión que le merece al narrador el personaje de don Lino desde un punto de vista metodológico, pues el personaje no cumple esta función en la novela. Prácticamente no aparece nunca como maestro ante un grupo de alumnos, por lo que podemos deducir que ese tema no le interesa al autor. No es el maestro de escuela rural en su función, sino un personaje que puede tener

alguna influencia intelectual en un pequeño pueblo, que es utilizado políticamente por el cacique, que también se aprovecha de sus ideas republicanas. En realidad, Cayetano Salgado no es un político con ideas de izquierdas, sino un empresario que sabe utilizar el momento histórico. Por eso, el personaje de don Lino no es más que una marioneta en sus manos, un personaje ridículo que aburre con sus discursos, pero en el fondo un hombre que ansía también el poder, dejar la escuela para convertirse en diputado, aunque eso le acarree el odio de parte de la población, como manifiesta un personaje en la novela *La Pascua triste* (Volumen III), de la trilogía de *Los gozos y las sombras* (1957-1962): “Desde mi punto de vista –dijo don Baldomero, sin alzar la cabeza-, sobran algunos miles de españoles, y no movería un dedo por salvarles la pelleja, sobre todo a los maestros” [Torrente, 2001: 108].

Hay otra novela de Gonzalo Torrente Ballester que se menciona en este trabajo. Se trata de la obra *Filomeno a mi pesar* (1988), de escaso interés en cuanto al personaje del maestro.

Hay que citar, además, entre estos escritores, a Juan Sebastián Arbó, que contribuye en este trabajo con su novela *Martín de Caretas* (1958), obra de corte picaresco que nos aporta al personaje de Don Antonio, “el Piñuelas”, una novela que el propio autor definió, entre otras suyas, como “rurales, poéticas e intemporales”. Poca importancia tiene en el conjunto la presencia del maestro, que solo aparece en los primeros capítulos, como sucede en las novelas de corte biográfico, y mediante el que el autor denuncia, como otros autores que hemos visto antes, los métodos crueles y sin sentido del maestro, al que no duda en ridiculizar tanto por su apodo como por algunas de sus actitudes en clase. Es uno de los maestros que se describen como más violentos, por su particular manera de atizar con la vara. Los alumnos acuden al aula aterrorizados, porque es un hombre violento que paga con ellos sus fracasos, las discusiones con su mujer o el mero hecho de haber perdido la partida en el bar. Por otra parte, es un hombre ridículo, al que los alumnos llaman por el mote: “el Camándulas”, porque es una expresión que tiene siempre en su boca, lo que de alguna manera nos indica su escasa habilidad lingüística, incapaz de enseñar nada a sus alumnos. Como el maestro que describía Camilo José Cela en su obra de memorias *La rosa* (1959), don Antonio, “el Camándulas”, tiene también alumnos privilegiados, de familias influyentes o conocidas, a los que nunca pega con la vara, lo que demuestra su

cobardía y mezquindad. Un maestro muy negativo, como viene siendo lo habitual en esta época, en la que el maestro sigue teniendo, como personaje literario, muy poco interés para los novelistas, si no es por estas razones que expongo.

De menor calidad literaria que los anteriores, también se encuentra en este grupo el escritor Jaime Campmany, que aporta una novela de humor, *Jinojito el lila* (1977), obra un poco más tardía, en la que destaca el personaje de don Julio, el maestro, ya que la obra se desarrolla casi en su totalidad en una escuela. A pesar de que la actitud metodológica con los alumnos no es diferente de muchas de las novelas tratadas, en cuanto a la crueldad que se suele infligir al educando, hay que decir que en ningún momento, y en eso la obra sí es original, el autor manifiesta una actitud crítica ante los métodos. Todo se reduce a la mera diversión, al tratamiento un poco zafio del recuerdo de la infancia en la escuela, sin despreciar la agresión y el insulto sobre los personajes más débiles. Más bien parece como si los alumnos, que representan a la mayoría de los personajes que rodean a Jinojito (un poco lila), disfrutaran con aquel mundo de castigos físicos y de otras crueldades no menos dolorosas. Es muy probable que el escritor retrate los años de su infancia y su paso por la escuela, con sus recuerdos de entonces. Si tenemos en cuenta que la época en la que está ambientada la novela es el periodo republicano, y sabemos que Jaime Campmany es un escritor de ideología conservadora, podremos entender que el maestro no aparezca idealizado, como sí veremos en otras novelas posteriores, en las que el maestro de la República se describe de manera más amable. En este caso se trata de un maestro violento que pega a los alumnos, como los anteriores, que utiliza métodos memorísticos y rutinarios, y que lee en el aula el periódico “El liberal”⁹.

También por edad pertenece a este grupo de autores Carmen Conde (1907-1996), autora de la novela *Soy la madre* (1980), que aparece en su trayectoria ya en la última etapa de su vida. Aparecen dos maestras en esta novela, pero ninguna de ellas es significativa. En cambio, sí hay en la obra una preocupación por la escuela pública. La maestra más joven, doña Rosalía, que aparece descrita con adjetivos amables, manifiesta ya su interés como defensora de los alumnos y de la escuela, y no duda en enfrentarse al cacique de turno para

⁹ *El liberal*: Diario matutino, fundado en Madrid en 1879.

que no conviertan la escuela en salón de baile, a pesar de que el periodo de ambientación es la dictadura franquista. Hay ya, pues, un interés de destacar al personaje en su papel de defensor de intereses de su oficio y, por tanto, no sometido a la tiranía del poder político. Doña Rosalía se enfrenta con el alcalde para defender su escuela, pero también critica la despreocupación de los padres por el absentismo escolar de sus hijos, y manifiesta su inconformidad por el estado ruinoso del edificio escolar. Sin embargo, hay un dato significativo por lo que podría interesar a la importancia del personaje. En un momento determinado, su novio manifiesta el interés por casarse con ella y “quitarla de la escuela”, asumiendo en esa frase la importancia que tiene para el hombre el trabajo de la mujer como maestra, considerado más como una tarea de servidumbre que como una actitud de independencia. No obstante, es ésta una de las novelas en las que el personaje del maestro, en este caso de la maestra, se manifiesta ya desde un punto de vista más profesional, aunque sigue siendo un personaje secundario dentro de la narración, y por tanto de escasa importancia para la autora.

Debemos inferir que esta preocupación por el personaje provenga de la dedicación de la autora, que estudió Magisterio y fue maestra de escuela, aunque durante poco tiempo. Al margen de esta breve faceta siempre fue una mujer con inquietudes pedagógicas, ligada por tanto al mundo educativo, desde la fundación en 1931 con su marido, Antonio Oliver, de la Universidad Popular de Cartagena y su participación en las Misiones pedagógicas. De esta preocupación por la educación podemos destacar su publicación del libro *Por la escuela renovada* (1931). Se trata de un pequeño libro, apenas 85 páginas, en el que muestra su pensamiento pedagógico. Habla en él de la formación del maestro, de la educación de los alumnos, de la necesidad de que la mujer vaya alcanzando algunos derechos fundamentales, de la necesaria ayuda de los padres en la difícil tarea educativa. No se trata, pues, de un tratado pedagógico, sino de un libro que aconseja a los maestros y a los padres para mejorar la calidad educativa. Dice acerca del maestro:

El maestro no puede vivir al margen del progreso; más que seguirlo ha de impulsarlo. Por esta razón, si el maestro ve en el régimen social un peligro para las hombres nuevos que él educa, puede y ha de laborar para

destruir lo malo social –como destruye lo malo individual-, a fin de lograr la bondad que persigue [Conde, 1978: 15].

Dentro de este grupo de escritores no fáciles de clasificar por diferentes motivos, se incluye también Ramón Carnicer (1912–2007), autor de una obra variada, ya que fue novelista, ensayista y autor de libros de viajes, entre los que destaca *Donde las Hurdes se llaman Cabrera* (1964), donde retrata la pobreza y el retraso de la comarca leonesa. En realidad, lo que al autor le interesa, más que el retrato del personaje, es lo que éste representa en cuanto a figura decorativa de un paisaje desolador, como es el de la comarca que se describe, por cuanto afecta a la incultura. El autor critica la pobreza cultural de la gente de estos pueblos de la comarca, así como la actitud de los maestros, poco preocupados por elevar el nivel cultural de sus alumnos, adaptados a un sistema memorístico, sobre todo de contenidos religiosos, que poco ayuda. La obra, que se circunscribe dentro de la literatura de viajes, puede emparentarse por lo que respecta al personaje, con otras obras ya señaladas anteriormente, como *La ruta de Don Quijote* (1905), de Azorín, o *Viaje a La Alcarria* (1948), de Camilo José Cela.

Por lo que hemos visto, poco interés tiene el maestro de escuela rural como personaje para este grupo de escritores. Es cierto que aparece en algunos con más interés, bien sea por complicidad profesional, caso de la novela *Soy la madre* (1980), de Carmen Conde, bien por la importancia que puede tener para aquellas novelas y obras memorísticas o autobiográficas en las que se recrea el mundo de la infancia o de la adolescencia: *Martín de caretas* (1955), de Sebastián Juan Arbó; *La sombra del ciprés es alargada* (1947) y *El camino* (1950), de Miguel Delibes; *La rosa* (1959), de Camilo José Cela y *Jinujito el lila* (1977), de Jaime Campmany; y, por otra parte, como simple figura del paisaje en los libros de viajes: *Viaje a la Alcarria* (1948), de Camilo José Cela; y *Donde las Hurdes se llaman Cabrera* (1964), de Ramón Carnicer; al margen del personaje que no actúa en su elemento, es decir, que no es maestro de escuela en su contexto educativo, sino que forma parte del grupo de personajes de una obra amplia, con intereses que van más allá de su implicación en el aula, como en el caso de la trilogía de Gonzalo Torrente Ballester, *Los gozos y las sombras* (1957-1962).

2.1.4. La novela del exilio

Los novelistas que abandonan el país durante la guerra o después del conflicto, participarán de una narrativa al margen de la que se seguirá haciendo en España. Los temas que tratarán en las novelas y obras no podrán llegar al país hasta muchos años después, cuando la censura empieza a ceder, unos años antes de la muerte de Franco. Entre estos escritores se encuentran Arturo Barea, César Muñoz Arconada y Rosa Chacel, entre otros. Los temas que cultivarán estos autores serán la nostalgia de España, el tema de la guerra civil, la infancia, el tiempo de preguerra o novelas de ficción diversa.

Uno de los autores más representativos de este grupo es el extremeño Arturo Barea. A él pertenece la obra *La forja de un rebelde* (1951), primera parte de la trilogía compuesta además por *La ruta* y *La llama*, que fue publicada en España a partir de 1977. La primera parte (*La forja de un rebelde*) se desarrolla en el Madrid de los años anteriores a la guerra civil, si bien el maestro que aparece, y que es quien interesa para este estudio, lo hace en un escenario rural. En palabras de Valbuena Prat: “en lo que puede parecer un anárquico y contingente conglomerado de memorias hay una auténtica y firme armadura dialéctica” [Valbuena, 1983: 304]. El personaje en cuestión es un maestro ya viejo, que ejerce en el pueblo de Métrida (Toledo). El autor critica la pobreza cultural de estos pueblos, el rudimentario sistema educativo, la imposición religiosa en los contenidos, así como también presenta a un personaje que podría ser un precedente del que luego veremos en uno de los relatos más significativos: *La lengua de las mariposas*, de Manuel Rivas. No se puede decir que el maestro que aparece en este relato tenga mucho interés para el novelista. En realidad la novela trata de contar la infancia y la adolescencia del autor, que se aferra a sus recuerdos, como en este episodio de su paso por Métrida y de su amistad con el viejo maestro. Hay, es evidente, una atracción por el personaje, que apenas ocupa una página en la novela, pero que utiliza para mostrar su cercanía a un tipo de enseñanza muy diferente a la que recibía en Madrid, con los frailes. Así, destaca la importancia de la enseñanza en la naturaleza, las excursiones, el aprendizaje para la vida que reclamaba la Institución Libre de Enseñanza.

También estaría dentro de este grupo del exilio el autor César M. Arconada. Sus novelas están teñidas de un fuerte color político, pues no en vano fue militante del partido comunista. Cultivó los temas campesinos, como se demuestra en la novela *Reparto de tierras* (1934). Quizás lo que perjudica al autor es ese insistente maniqueísmo político, que hace que su prosa, por momentos muy lírica, se desvanezca a favor de las ideas radicales que convierten sus obras en planteamientos de tesis. Así lo vemos en sus dos personajes maestros: don Pantaleón y Jorge Espinosa, conservador el primero, y republicano el segundo. En esta novela, el autor se sirve de los dos personajes para hacernos ver lo bueno y lo malo. Es evidente que don Pantaleón es el personaje negativo, y representa todo lo que es contrario a la República: la religión, el apego al poder establecido, el caciquismo, el orden inmutable, la educación memorística y nefasta. Sin embargo, todo es diferente bajo la óptica de Jorge Espinosa, maestro de filiación comunista, como el mismo autor, que representa la escuela moderna, la metodología innovadora, el mero hecho de que los niños vayan contentos cada mañana al aula. Es evidente que esta postura perjudica enormemente a la novela, ya que los personajes no son figuras que se comporten de acuerdo a unos postulados exigidos por el contexto previo a la guerra civil, sino que se muestran como prototipos estudiados a conciencia para poner de manifiesto unas ideas políticas. Este maniqueísmo acaba perjudicando a una novela que, por otra parte, tiene otros valores, como las descripciones del paisaje. El único interés que manifiesta el narrador por el personaje es el de la confrontación, es decir, describir mediante la dualidad la personalidad de los dos maestros, el bueno y el malo, en función de una idea política.

Rosa Chacel también escribió la mayoría de su obra en el exilio. Se sitúa en un mundo literario particular a veces de carácter intelectual, otras de matiz psicológico, que parece proceder del psicoanálisis. La obra que interesa para el trabajo es *Memorias de Leticia Valle* (1945), en la que la niña protagonista de 12 años en cierto modo parece ser un precedente de la *Lolita* de Nabokov. El personaje de la maestra, que da clases a Leticia en su infancia, le sirve a la autora para denunciar la pobreza cultural de los maestros, que se ponen en evidencia ante los propios alumnos, al no estar suficientemente preparados. Es, en todo caso, un personaje, muy poco significativo en el conjunto de la novela, pero que de alguna manera refleja un tema que podría considerarse actual: el de

la pobreza cultural de algunos maestros, que tratamos también en otro apartado de la tesis.

2.1.5. La generación de 1950. La novela social.

La generación que accede a la Literatura a mediados de siglo fue llamada también la de “los niños de la guerra”, porque es la última generación que ha sufrido la guerra civil y puede conservar una memoria real de la misma. El tema de la guerra civil estará presente en la mayoría de los escritores de este grupo. En parte se intenta reconstruir una infancia maltratada. Con los años, estos autores se irán distanciando del problema de la guerra, derivarán hacia otros temas y se desviarán de la primera actitud de reproche hacia sus mayores (el tema de la orfandad literaria) hasta la burla y la sátira, pero siempre en busca de la verdad manipulada.

Esta novela, también llamada novela de los años 50 o realismo social, surge en torno a los años 50 y supone ya un cambio en la novelística de posguerra. El personaje central de este tipo de novelas será la sociedad en su sentido más amplio. Hay una serie de rasgos comunes que sirven para caracterizar a estos autores, como el sentimiento de solidaridad con las clases sociales más bajas y la visión crítica de la sociedad. Quizás sea Juan Goytisolo uno de los autores más beligerantes de este grupo, con la publicación de *Para una literatura nacional popular* (1959) y con el libro ensayístico *Problemas de la novela* (1959). Hay una clara tendencia de los narradores a dar testimonio de las condiciones de vida de los españoles que viven en la Dictadura, por reflejar los problemas sociales y humanos y por el deseo de contribuir mediante la crítica a la mejora de las condiciones sociales. En palabras de José María Castellet, en *La hora del lector* (1957):

Los novelistas sociales enfocaron el problema de España desde la perspectiva lógica de una generación que no hizo la guerra, debido a su temprana edad, y que ha manifestado reiteradamente su voluntad de superar muchas de las actitudes de los bandos contendientes. Esa generación estudia los errores cometidos por quienes la precedieron y, huérfana de ayuda y comprensión, busca una voz propia con ahincado

esfuerzo, una voz personal que surge de preocupación social y de deseos de paz y libertad. [Castellet, 1957: 34].

Los temas de la novela social suelen ser el mundo rural con sus duras condiciones de vida, que es donde entronca perfectamente nuestro personaje, y el mundo obrero urbano con el problema de la emigración, la miseria y marginación de los suburbios, con el telón de fondo de la guerra civil. Los autores que tratan el tema rural y al personaje del maestro lo hacen desde dos puntos de vista: por un lado, el objetivismo, que practican autores como Ignacio Aldecoa o Carmen Martín Gaité, y por otro, quienes lo hacen desde el realismo crítico, como Jesús López Pacheco o Juan Goytisolo en algunas de sus obras, por poner ejemplos de escritores que tratan al personaje del maestro rural.

En general, los autores de esta generación buscan nuevas fórmulas en su narrativa, nuevos caminos en el estilo de sus composiciones que darán algunas de las novelas más interesantes del siglo XX. Es, evidentemente, un grupo en el que influye poderosamente la motivación de carácter social, de la misma manera que en estos años ocurrirá con la poesía. Respecto al estilo, hay que destacar la influencia del “nouveau roman” francés, así como el neorrealismo italiano. Con respecto a la temática de las obras, existe por parte de estos autores un fuerte compromiso social, por lo que tratan en su mayoría de la problemática inmediata del mundo popular, con un evidente propósito de denuncia. “Datos y personajes se presentan desde una perspectiva impersonal, como simples exponentes de leyes y fuerzas sociales que los engloban y dominan” [Aullón, 1987: 651].

En la década de los 60 España empieza a salir de la miseria a la que la condenó la guerra, y eso conlleva también un desarrollo del mundo cultural, nuevas ediciones de textos, nuevos novelistas. Aparecerá ahora una novela más comprometida, pero también revestida de nuevas formas de renovación experimental, que intentará eludir la censura.

La guerra civil, en su carácter de conmoción espiritual y de profunda experiencia vital, fomentó una nueva conciencia literaria y llevó a los novelistas a interesarse, de nuevo, lógicamente, por el hombre, tanto en su conciencia angustiada como en su vida colectiva, desgarrada y escindida de la lucha fratricida. Por lo cual, el proceso de la novela, después de la guerra, se caracteriza también por una re-humanización

del género, por su renovado interés por el hombre y los problemas y conflictos genuinamente humanos. [Álamo Felices, 1996: 155].

El propósito común de la mayoría de estos autores fue ofrecer un testimonio objetivo y crítico de la realidad de la sociedad española, basado en el convencimiento de que la denuncia literaria podía ofrecer también soluciones para la justicia. Lógicamente se operan algunos cambios en cuanto al estilo literario de estos autores. Hay una mayor tendencia al objetivismo, pasando a un segundo plano el autor omnisciente, se manejan estructuras más sencillas y lineales, cuadros de situaciones cotidianas en un espacio y en un tiempo determinados, mediante un estilo sencillo y antirretórico. Los antecedentes estarían en autores como Galdós y Baroja, pero también en la influencia de ciertas técnicas cinematográficas y en la novelística norteamericana. Dentro de este objetivismo, las dos corrientes más importantes son el conductismo y el realismo crítico.

El realismo crítico, estilo que pone su empeño en la denuncia de las injusticias y desigualdades sociales, es propio de narraciones que abordan temas de la vida laboral de los personajes humildes: obreros, campesinos, pequeños funcionarios, y también en los problemas que suceden en la clase media. Son temas fundamentales la soledad, el desaliento, la insatisfacción y la pobreza, siempre relacionados de alguna forma con las consecuencias de la guerra civil y con la dura posguerra. Normalmente, los problemas individuales son sometidos a los grandes problemas de la colectividad, y con frecuencia estos relatos se desarrollan en el mundo rural, y es ahí donde cobra sentido el personaje del maestro de escuela, que aparecerá en la obra de casi todos los escritores de este grupo.

Entre otros, pertenecen a este gran grupo autores que contemplan en sus obras al personaje del maestro rural, como Juan Goytisolo, Ana María Matute, Carmen Martín Gaité, Jesús López Pacheco, Luis Romero, Ignacio Aldecoa, Josefina Rodríguez Aldecoa, Dolores Medio, Enrique Nácher, Tomás Salvador, Concha Alós y Carlos Castilla del Pino.

Para un estudio más detallado de esta época es de gran interés el libro de Pablo Gil Casado: *La novela social española (1920-1971)*.

Si tuviéramos que sintetizar todo el trabajo en un solo autor, bastaría con la obra de Josefina Rodríguez Aldecoa, de la que tomo la trilogía compuesta por

Historia de una maestra (1990), *Mujeres de negro* (1994) y *La fuerza del destino* (1997). Aunque son novelas de publicación muy posterior, la relación de la autora con los novelistas de los 50 es lo suficientemente significativa como para incluirla dentro del grupo. Las tres novelas a las que se hace referencia justificarían por sí solas una tesis sobre la enseñanza y el personaje del maestro rural, si bien más enfocado hacia el lado femenino, pues a quien retrata verdaderamente la autora es a Gabriela, maestra de escuela que cuenta su vida, personaje que se forjó, como ha reconocido la propia autora, tras largas conversaciones con su madre, pero también debido a los conocimientos que Josefina Aldecoa poseía del campo de la enseñanza y a la experiencia que como hija de maestros le tocó vivir por diferentes puntos de la geografía española y de otros países, como México.

Josefina Rodríguez Aldecoa retrata perfectamente en *Historia de una maestra* (1990) el paisaje de una España compleja, primero los duros comienzos del personaje, Gabriela, en la etapa anterior a la República, y después con las consecuencias de la guerra. No solo hay un personaje que cumpla con la condición de maestro rural. También trata esta obra de la vida de Ezequiel, otro maestro rural, aunque sea en un segundo plano. Es el marido de Gabriela, que tendrá más protagonismo en la tercera parte de la trilogía. Gabriela cuenta su vida de maestra rural, los primeros destinos, las dificultades que tuvo que soportar en diferentes pueblos y aldeas en los que se fue gran parte de su juventud. No obstante, son los años de la ilusión, la época de la esperanza que la joven maestra y su marido depositan en la llegada de la II República. Son los años del aprendizaje, el seguimiento de las teorías pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza, que llegan a los pueblos remotos a través de las Misiones Pedagógicas. No es la primera vez que el personaje del maestro rural cobra importancia, hasta el punto de convertirse en personaje protagonista del relato. Hay otras novelas de publicación anterior que lo hacen, como sabemos. Pero el personaje se desarrolla aquí de una manera más amplia. Son tres obras dedicadas a un mismo personaje, Gabriela, una maestra rural. Y en ella asistimos a las preocupaciones propias de la profesión: los métodos de enseñanza, las dificultades que encuentra en la escuela, el enfrentamiento con los padres de los alumnos, la permanente discusión entre la escuela conservadora, representada por la vieja maestra, y la escuela progresista que sigue las tesis educativas de la I. L. E. Es la situación del personaje femenino envuelto en una época confusa y

compleja de consecuencias trágicas. Porque de fondo late la guerra civil. Y quizá sea por eso por lo que el personaje cobra ahora más interés que nunca. Hay una denuncia evidente. Ezequiel, marido de Gabriela, morirá fusilado tras la guerra. De la misma forma que fueron fusilados muchos maestros que se adhirieron a la II República. Gabriela tendrá que marcharse al exilio tras la depuración franquista.

Y al margen del tema fundamental, otros secundarios: la vida rural de una maestra de escuela en condiciones lamentables, los destinos, los traslados, las estrecheces de una vida humilde en la que por encima de todo se salva la vocación.

La segunda parte de la trilogía, *Mujeres de negro* (1994), narra la soledad del exilio en México a través del personaje de la hija. En esta novela desaparece en cierto modo el personaje de la maestra rural, al menos en cuanto al protagonismo de la primera parte. Es la hija, Juana, quien recrea la historia de Gabriela en un lugar alejado de la patria, en el exilio, consecuencia de la guerra civil. Pero de alguna forma, aunque el relato se centre más en la historia del segundo matrimonio de Gabriela, tras el fusilamiento de Ezequiel, con Octavio, un hombre rico, no desaparece el personaje de la maestra. Todo el empeño de Gabriela será abrir una escuela en la hacienda de su marido con el fin de que aprendan a leer y a escribir en ella los hijos de los obreros. Juana cuenta su doble sentimiento de amor y rebeldía ante una madre laica, sensible y lúcida aunque de austeridad castellana y actitud puritana; el matrimonio de la madre con el viudo mexicano que se lleva a ambas a Puebla no es una solución y Juana, una muchacha con un futuro por delante, lo contrario de esa madre que va a encastillarse poco a poco en la pérdida de su mundo, regresa a España y empieza a cursar estudios en la universidad.

Por último, en la tercera parte de la trilogía, *La fuerza del destino* (1997), se narran los años de la transición en España, con la decepción política y pedagógica que suponen para Gabriela, que no entenderá, en esta novela de reflexión en la vejez, para qué ha servido tanto sacrificio. En esta novela cobran vida algunos personajes de la primera parte, como Ezequiel. Gabriela reflexiona sobre la vida de su primer marido, fusilado tras la guerra civil por participar en reuniones sindicales y protestas mineras, al margen de haber manifestado sus simpatías por la escuela republicana. Esta tercera parte es también una novela de síntesis, de reflexiones pesimistas. Gabriela recuerda el pasado, y le cuenta lo

que ocurrió en España a su nieto, al que también le habla de su abuelo. Se pregunta si después de tanto sufrimiento su vida habría servido para algo. Y la reflexión que hace sobre la educación española tras la transición política no puede ser más desoladora.

El interés de Josefina R. Aldecoa por la vida del maestro rural, o de la maestra en su caso, no solo deriva de los planteamientos temáticos que ocupan y preocupan a su generación, como he dicho. También hay una evidente relación autobiográfica. Hija de maestra, la Gabriela de su trilogía, ella misma participó activamente en educación. Fundó en Madrid el colegio Estilo en 1959, y durante muchos años participó en él de forma activa, dirigiéndolo prácticamente hasta su muerte en el año 2011. La ideología del centro estaba inspirada en sus propias tesis pedagógicas, que aprendió en Inglaterra y en Estados Unidos, derivadas del krausismo, base ideológica de la Institución Libre de Enseñanza.

Respecto a sus ideas literarias, los temas de su escritora son evidentes: la relación entre madre e hija, las relaciones entre mujeres y, en definitiva, las vidas de personajes que son atrapados por sus destinos.

Pertenece también a esta generación de novelistas Dolores Medio, autora de *Diario de una maestra* (1961), novela como otras suyas de corte gris, triste, con unos personajes sin horizonte, de carácter autobiográfico. La autora destaca por la narración de las vidas cotidianas, al igual que contaba en otras obras anteriores, como *Funcionario público* (1956) y *El pez sigue flotando* (1959), que traslucen la evidente amargura, la desesperación a veces. El diario de Irene Gal, escrito en tercera persona, no es más que el reflejo de lo que le ocurre al personaje desde sus estudios en la Escuela Normal hasta su primer destino en una aldea perdida, así como la dura lucha que tiene que mantener para intentar llevar a cabo sus postulados pedagógicos en una etapa difícil, quizás la más problemática del siglo XX, como fueron los años anteriores a la guerra civil y las posteriores consecuencias para quienes, como ella, se identificaron con la pedagogía republicana. Podemos decir que, después de la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa, es en esta novela, *Diario de una maestra* (1961), donde adquiere el personaje más importancia. Se trata en este caso de Irene Gal, alter ego de Dolores Medio, que fue maestra de escuela rural en diferentes localidades. El carácter autobiográfico de la novela es indudable, y parece que en ella Dolores Medio recrea su vida profesional, desde los comienzos en la Escuela Normal

hasta después de la guerra civil. El personaje, como le sucede a Gabriela en *Historia de una maestra*, cobra importancia por el momento histórico, sobre todo por las consecuencias de la guerra civil. También Irene Gal será depurada tras el conflicto armado por sus simpatías a la II República. Las consecuencias no serán tan dramáticas como las que sufre Gabriela –fusilamiento de Ezequiel y posterior exilio de la maestra- pero sí lo suficiente como para que la protagonista se vea obligada a cambiar de oficio y hasta llegar a identificarse con un perro vagabundo, condenada prácticamente a la indigencia. Destacan en la novela los planteamientos educativos, las tesis pedagógicas de la I. L. E., evidentes recursos para un personaje ingenuo que deberá enfrentarse con armas teóricas a una escuela miserable, donde los niños no están preparados para recibir excesivas teorías, porque no se han solucionado todavía otros problemas más acuciantes. Una novela en la que se demuestra una vez más la incongruencia del marco teórico educativo en sus planteamientos progresistas con la realidad más obvia de una España que, al menos en sus zonas rurales, no había resuelto aún otras necesidades perentorias. Hay también en la novela una historia de amor entre la protagonista, Irene Gal, y su profesor de la Escuela Normal, Máximo Sáenz. Serán las ideas teóricas de éste las que influyan en los planteamientos de Irene y en los cambios que pretende introducir en la escuela, derribando el muro que había ido edificando con la paciencia conservadora de los años su predecesora en el cargo, la vieja maestra, la señora Obaya. Un planteamiento ya conocido por otras obras anteriores, dos personajes que representan el ayer y el hoy, la escuela tradicional y la escuela progresista. Y estos planteamientos progresistas, este empeño por derribar lo viejo y caduco que representa la escuela tradicional, serán elementos suficientes para que Irene Gal sea juzgada por la comunidad, a la que acabará enfrentándose, y que será la causa de su posterior denuncia y expulsión del cuerpo de maestros, tras la guerra.

La suerte de Dolores Medio ha corrido paralela, tras su muerte, a la de otras escritoras de su tiempo –Concha Alós, Mercedes Ballesteros, Carmen Kurtz, entre otras- y su obra ha sido olvidada. Hoy está prácticamente descatalogada. Podemos decir que la autora pertenece por méritos propios al grupo de escritores de los 50, y sus planteamientos narrativos son característicos de la denominada novela social. La autora adopta una actitud crítica, de denuncia sobre la situación política y social de la España de preguerra y de posguerra, si bien sus

planteamientos estilísticos siguen siendo tradicionales y conservadores. El diario recoge quince años que van desde 1935 a 1950, y recoge la vida de Irene Gal, pero no en primera persona, como sería lo lógico en un diario, sino mediante la intervención de un narrador en tercera.

Podría circunscribirse a este grupo el canario Enrique Nácher, que aporta una de las novelas más interesantes para este estudio, *Cerco de arena* (1961), al menos por cuanto le sirve la actitud del personaje, Pilar Rodríguez, para reflejar la evolución del mismo en un espacio cerrado y ajeno. Una novela que además recrea un motivo de su tierra, al desarrollarse en la isla de Fuerteventura. La novela se desarrolla en plena época franquista, y es por eso por lo que el personaje aparece revestido de una pátina de autoridad propia de la sociedad de los años dictatoriales. Pero es una autoridad que enseguida se demuestra falsa. En realidad, no es más que el aura que envuelve a quien debe ejercer un control y asimilar una nueva etapa para la escuela, basada en la religión y el respeto a la Patria. Las autoridades locales de Morro Jable van a esperar a Pilar Rodríguez al puerto e intentan con el humilde protocolo pueblerino que la maestra se sienta halagada y querida. Pero no será fácil, pues no lo es el escenario en el que el personaje tendrá que debatirse. La miseria, manifestada en los rostros de los niños que pretenden tocarla, como si fuera un ser de otro mundo, es la primera manifestación. Luego, como pariente cercano de la misma, aparecerá la dureza del oficio que tendrá que desempeñar en condiciones lamentables. Pero tenemos también en este relato a una maestra que es protagonista del mismo. No ya por la época, no tanto por el romanticismo que pudiera haber servido en las novelas anteriores como acicate del personaje, simpatizante de unas ideas políticas que a la postre conducirán a la tragedia. Aquí se trata sencillamente del individuo enfrentado a su destino, que trata de adaptarse a las dificultades en situaciones límites. Una tierra que condiciona la existencia: la dureza de Morro Jable. Un desierto encerrado en los límites geográficos de una isla árida: Fuerteventura. Una tierra estéril, donde abundan las cabras, y donde apenas se perfila en la figura de Gustav Gunter, un alemán visionario, un futuro turístico.

En la novela destaca también el lenguaje tosco de los habitantes de Morro Jable, una característica más del aislamiento, así como lo es su manera de comportarse. Una situación difícil que la maestra tendrá que superar, un desafío,

el elemento extraño, una vez más, teniendo que adaptarse al medio hostil que controla y vigila la Iglesia, en la figura omnipresente de don Cleto, el cura.

Como otras novelas de Enrique Nácher, ésta también refleja sus tintes realistas, a veces más cerca del costumbrismo, para, en definitiva, mostrarnos los problemas del ser humano.

Muchos de los narradores de esta etapa partieron de la praxis social de los años cincuenta, evolucionando hacia la experimentación sin renunciar a su compromiso social. Por ejemplo, Juan Goytisolo, autor de la novela *Duelo en el Paraíso* (1955), en la que aparecen el maestro Quintana y la maestra Dora. Es la historia de un grupo de niños refugiados en una finca catalana en el momento del derrumbamiento del frente catalán en la guerra civil. El autor sabe aplicar los crímenes que se comenten en la guerra de los mayores a lo que aprenden los niños, como consecuencia de la contienda. En palabras de Ángel Valbuena Prat: "Hay una honda poesía entre miseria y ansia de evasión, y otra vez juego trágico; lo cruel se transfigura, lo terrible de una época queda como en un vigoroso aguafuerte digno de un Goya literario" [1983: 486].

La acción de la novela se sitúa el 6 de febrero de 1939 en un pueblecito de Gerona, a 15 kilómetros de Palamós, cuando Martín Elósegui, un soldado del ejército republicano, descubre el cuerpo de un niño asesinado: Abel Sorzano. A lo largo de ese día, desde las diez de la mañana en que Elósegui escucha el disparo, hasta la caída de la tarde se desarrolla una trama perfectamente entretejida por cinco grandes centros de interés: la huida de las tropas republicanas con los nacionales pisándoles los talones; las reflexiones de Martín Elósegui; la vida de los niños refugiados, acogidos en la escuela del pueblo; la historia de los habitantes del caserón "El Paraíso"; las peripecias del propio Abel Sorzano.

Una vez que se ha retirado el ejército republicano, un grupo de niños se queda aislado en una escuela del pirineo catalán. El pueblo vacío será para los niños un lugar de juego en el que podrán imitar a sus mayores y dar rienda suelta a sus instintos. Los juegos ahora serán parecidos a los juegos de los mayores. La guerra se presenta ante ellos con su crudeza, y ellos sabrán adaptarse a las mismas exigencias a las que se adaptaron sus padres. *Duelo en el Paraíso* es una cruda historia de la guerra civil protagonizada por niños, donde los dos maestros, Quintana y Dora, serán meros espectadores, incapaces de controlar a

sus alumnos, que han perdido el respeto a sus maestros, de la misma forma que se pierde el respeto al enemigo. La novela se convierte así en una dura reflexión sobre la infancia, y a la postre, una meditación sobre las sombras de la condición humana.

También Ana María Matute es una de las escritoras más representativas de este periodo. Su novela, *Los hijos muertos* (1958), es un claro exponente, con su aportación como novelista social y a la vez narradora introspectiva del mundo mágico y lírico de la infancia y de la adolescencia. La novela presenta un cambio de la autora hacia una temática más actual y un aparte en los elementos imaginarios. En palabras de Santos Sanz Villanueva: “Varias historias incidentales tratan el motivo de las consecuencias de la guerra civil –amén de la expresión de una certera conciencia del exilio- en una tesis final muy ajustada, donde el sufrimiento es el resultado más extendido de las actuaciones humanas” [en Díez Borque, 1982: 280]. Con respecto a los dos maestros que intervienen en la novela, nos encontramos con una teoría maniquea, quizás no tan exagerada, pero fácilmente perceptible, entre el rechazo que manifiesta la autora por el primer maestro, Pascual Dominico, conservador, religioso, violento con los niños, personaje plagado de defectos, y el segundo, Miguel Patino, “Patinito”, quien lo sustituye tras su muerte, por quien la autora manifiesta más afinidades y simpatías, como podremos observar en el estudio pertinente a lo largo del trabajo. Esto convierte a la novela, al menos en este aspecto, en algo parecido a lo que ya vimos en la novela de César Arconada, *Reparto de tierras* (1934), y sucederá también en algunas otras de publicación posterior.

Esta es una novela cuyo título abarca tanto a quienes murieron en la guerra civil como a quienes, aun siguiendo vivos, sobreviven a la posguerra en un entorno rural, pero por dentro se rompieron hace tiempo, y por eso ya están muertos. Daniel vuelve a Hegroz y rememora la vida anterior a la contienda, los abusos, las humillaciones y el escarnio moral al cual fueron sometidos los perdedores. Se trata de una novela realista, por cuanto se rememora el pasado de una España en guerra, pero la narrativa de esta autora es un caso especial dentro del realismo, ya que partiendo de él se va desligando a través de la fantasía y de la imaginación. Y poco a poco se adentra en uno de los temas fundamentales de su narrativa: la soledad del hombre, las relaciones entre el amor y el odio, y la necesidad de huir.

Quizás, uno de los grandes méritos de Ana María Matute sea esa facilidad con que nos presenta los hechos más elementales como si fueran mágicos, presentándonos la acción desde diferentes puntos de vista, distintos ritmos narrativos, tiempos diversos y acciones simultáneas. La autora dedica especial atención al mundo de la adolescencia, “ese mundo brutal que late en el mismo individuo portador de inocencia” [Valbuena, 1983: 367]. También está presente el símbolo de la guerra, como expresión de las pasiones humanas que destruyen a seres inocentes. La guerra es el eje de la novela *Los hijos muertos*. Ana María Matute pertenece a una generación de novelistas que adoptan ya posturas diferentes, a pesar de que parta del realismo de posguerra. La autora asimila las nuevas técnicas novelísticas, apoyadas en impresiones subjetivas.

Carmen Martín Gaité (1925 – 2000), es la autora de la novela *La reina de las nieves* (1994). En esta obra, como en varias de sus novelas, el problema de la falta de libertad espiritual y de la incomunicación humana irá tomando una densidad cada vez mayor, hasta llegar al aislamiento interior de sus personajes. Una parábola contemporánea sobre la importancia de los recuerdos. El maestro, Antonio Moura, es un personaje secundario y la autora no lo utiliza tanto en su versión pedagógica como en la personal, dando más importancia a los aspectos psicológicos del mismo. Resulta a la postre un personaje entrañable, culto, muy lector, desligado de la comunidad que tanto lo admira como lo margina. El argumento de la novela es el siguiente: Leonardo Villalba ha salido de la cárcel y trata de ordenar su vida y, recordando el cuento de Andersen, que da título a la novela, inicia la búsqueda de sus orígenes, la figura del padre muerto, los acertijos que le proponía su abuela. La novela es un homenaje a la memoria en su pelea contra el olvido, una bonita fábula de nuestro tiempo sobre la fuerza del recuerdo.

Se han visto tres etapas en la obra de Carmen Martín Gaité: la primera abarcaría los años cuarenta y cincuenta, caracterizada por su preocupación por el existencialismo feminista; una segunda, centrada en los años sesenta y setenta, que se caracteriza por su complicidad con los personajes femeninos, y una tercera, que es a la que pertenece *La reina de las nieves*, donde la autora se adentra ya en un mundo de imaginación y fantasía donde busca una existencia ideal.

De manera diferente, Jesús López Pacheco con la novela *Central eléctrica* (1970) aporta una visión crítica y propia de la novela social de esta época. En ella aborda el desahucio de un pueblo por la construcción de una presa y la consiguiente transformación de los hombres del campo en obreros de la empresa que construirá el pantano. Novela que de alguna manera conecta con los postulados del realismo socialista soviético. La historia de la novela tiene un marcado acento de lo colectivo, la presentación de un conjunto que se representa en dos vertientes: los despiadados ingenieros y los sufridos trabajadores. *Central eléctrica* ofrece una visión de la vida como trabajo socialmente productivo, cuyo antecedente sería *La turbina*, de César Arconada. “López Pacheco, con un gran control narrativo, logra darnos una visión de las dimensiones sociales del esfuerzo humano, de la solidaridad [...] y de paso prueba convincentemente que los términos “realista” y “socialista”, aplicados a una visión del mundo que puede y debe reflejar el arte de novelar, no tienen por qué ser asociados peyorativamente” [en Blanco Aguinaga, 1979: 207]. A pesar de que son tres los maestros que aparecen en la novela, dos mujeres –doña Carmen y doña Luisa- y un hombre –cuyo nombre desconocemos-, son los tres personajes corales de una novela en la que el interés no se pone tanto en el personaje individualizado como en el conjunto. La novela se centra en la etapa de la dictadura franquista y destaca más en ella el personaje colectivo que los individualizados, como corresponde a las características de estas novelas del realismo crítico. Se trata de una obra que podríamos definir como “útil”, en cierto sentido, que entiende el texto literario como un material al servicio de intereses políticos. El libro se puede leer como una crítica social a la dictadura, generadora de grandes diferencias sociales. Nunca se dice que exista una dictadura, sino que los habitantes de una aldea ficticia, Aldeaseca, ven trastornadas sus vidas cuando una gran empresa llega para decirles que el pueblo quedará cubierto por las aguas de un pantano, tras la construcción de una presa, con el fin de poner allí una central eléctrica. La empresa les cambiará la vida, convirtiéndolos de humildes campesinos en obreros de la presa y la central eléctrica, que les arrebatará sus vidas. La presa y la central actúan como una metáfora. En el relato vemos la presión que las grandes empresas ejercen sobre la vida de los trabajadores. Se podría decir que en cierto modo no han cambiado tanto las maneras de actuación de ciertas empresas en el siglo XXI. En definitiva, la explotación del hombre por el hombre, el cuento de

nunca acabar de la sociedad actual, los dirigentes y los dirigidos. Poca importancia tienen en este contexto las vidas de los tres maestros, las dos mujeres que se aferran a sus viejas costumbres tradicionales, y el hombre del que ni siquiera sabemos su nombre. No son más que elementos del paisaje en una novela que está más al servicio de las ideas políticas y de la crítica social que de los individuos.

En este grupo destaca también al escritor Luis Romero, autor de la novela de título significativo: *El cacique* (1963), con la que ganó el Premio Planeta en 1963. El autor es dueño de una obra que contiene amplios registros: cuento, novela, poesía, ensayo y libros de viajes. La crítica lo considera un autor perteneciente al movimiento neorrealista hispánico del siglo XX. El maestro de *El cacique*, don Cosme, le sirve al autor como un apoyo más para reflejar el mundo opresor en el que viven los demás personajes, algo así como la representación de ese otro minúsculo poder que da la adhesión al benefactor de la escuela, a quien los paisanos respetan cuando le hablan, pero al que maldicen cuando está ausente. Ciertamente, don Cosme representa a la autoridad, esa prebenda concedida en la dictadura a todo aquel que fuera capaz de adocnar y domeñar en función de unas ideas patrióticas, como el cura, como el guardia civil. Los privilegios de este maestro no sobrepasan los propios de una persona protegida por el régimen en un pequeño pueblo: ser el primero en afeitarse en la barbería, saber que ante él nadie hablaría mal de la autoridad, ni muchos menos se atreverían a criticar al sistema. La escuela es el lugar adecuado para que siga el aprendizaje. Por lo demás, al ser un personaje supuestamente culto, también se encarga de escribir las crónicas para la prensa local.

En cuanto a la novela, se cuenta, mediante una narración ágil, lo que ocurre en un pueblo cuando muere el cacique que ha mandado en él durante muchos años. La narración dura poco más de treinta horas y culmina cuando, terminada la ceremonia del entierro, los hombres se acercan para mostrar su sumisión al nuevo cacique, que también los oprimirá y explotará a cambio de ejercer sobre ellos una vaga tutela. Los personajes son descritos con un riguroso y certero trazo.

Ignacio Aldecoa, defensor de la novela social sin descuidar el experimentalismo, aporta una visión cercana al mundo de los humildes en *El fulgor y la sangre* (1954), novela que se centra en la muerte de un guardia civil y

de la larga espera por parte de cinco mujeres, entre ellas María, que fue maestra de escuela, recluidas en un extraño castillo o casa cuartel, sin que ninguna sepa quién de ellas será la viuda. *El fulgor y la sangre*, a pesar de ser su primera novela, es una obra precisa, sobria, sin excesos, fruto de su dedicación durante años a la precisión y contención del relato corto. Autor distinguido por su talante humano, Aldecoa prescinde de posturas ideológicas marcadas que sustituye por un acercamiento hacia lo popular, incluso hacia algunos personajes marginales, “la pobre gente de España”, en sus palabras. En este caso se ocupa de los guardias civiles, como lo hará en otras obras de los gitanos o de los toreros. Su idea consistía en hacer “la épica de los pequeños oficios”, como él mismo dijo. Novela escrita con una prosa excelente y cuidada construcción, con una técnica objetiva en la que se impone su consideración humanitaria por encima de otros valores sociales, así como una fuerte carga testimonial, siguiendo las palabras de Sanz Villanueva. Aldecoa se inscribe en esa tradición novelística española que se ocupa de lo que Unamuno llamaba “la intrahistoria”. El personaje que interesa para este trabajo es María, una de las mujeres que aguardan en el cuartel la noticia de la muerte de uno de los guardias civiles. Esta tensión que reflejan las cinco mujeres, que no saben quién puede ser la esposa desafortunada, lleva a la reflexión y a los recuerdos, mientras dura la larga espera. María ha sido maestra rural en ejercicio, pero ya no ejerce. Lo dejó para seguir a su marido en los traslados sucesivos, plegándose al papel secundario de la esposa que debe permanecer en la casa, representante de una época en la que el feminismo no es más que un concepto que ni siquiera debe mencionarse. Sin embargo, a pesar de la pobreza y de la soledad del pueblo en el que ejerció como maestra, recuerda aquellos momentos de su juventud como los más felices. Sobre esta novela, dijo el propio autor: "No adopto una actitud sentimental o tendenciosa. Lo que me mueve sobre todo es el convencimiento de que hay una realidad española, cruda y tierna a la vez, que está casi inédita en nuestra novela" [en Navales, Ana María, 1974: 118].

A lo largo de la novela, va desapareciendo poco a poco el interés inicial: saber quién ha sido el desafortunado guardia civil que ha perdido la vida, y se va levantando ante el lector la historia anodina de las mujeres que aguardan la noticia, la simpleza aparente de unas vidas entretajadas de recuerdos, como la de María, que siente nostalgia de la escuela, de su pasado, de aquellos años de su

juventud cuando, siendo apenas una niña, ya era maestra en ejercicio. Poco a poco se va imponiendo el tema verdadero: la soledad del individuo, manifestado a través de las vidas de los personajes femeninos, la gente que espera en soledad a que la vida cambie alguna vez. Pero este cambio, cuando se produce, es siempre para empeorar las cosas. “La vida eran pequeños movimientos y largas charlas. No solo las mujeres, sino también los muchachos y los guardias acusaban el aburrido transcurso de los días” [Aldecoa, 1970:11].

No podemos hablar de un personaje que sea más importante que otro. Como en la mayoría de las novelas de estas características, cobra más importancia el personaje colectivo: en este caso, las mujeres que esperan y van desgranando sus vidas a través de los recuerdos y de las conversaciones, mientras el tiempo transcurre lentamente.

Tomás Salvador es el autor de la novela *Cuerda de presos* (1953), que es un episodio retrospectivo de 1879, y su carácter documental parece recordarnos a Galdós. Se trata de un autor para el que lo importante está en los personajes y mucho menos, a pesar del carácter documental de la obra, en los sucesos. En ella el autor recrea los pasos de los guardias que llevan al detenido camino de la justicia, los pueblos por los que pasan los personajes, los diferentes individuos que los contemplan, entre los que se encuentra el maestro, muy poco significativo en la novela.

Dentro de lo que podríamos considerar realismo y testimonio social, se encuadra también la autora Concha Alós, de cuya bibliografía utilizo la novela titulada *Las hogueras* (1964), que fue Premio Planeta este mismo año, donde se aborda el difícil tema de la búsqueda de la felicidad. La maestra, Asunción Molino, es una mujer amargada por su profesión y por el resultado de lo que a la postre ha resultado ser su vida. En palabras de Eugenio G. de Nora, “una autora de orientación realista, con intención crítica y estilo tradicional” [1970: 338]. La maestra es un personaje secundario, aunque importante para el desarrollo de la narración por lo que representa, en su condición de mujer soltera y solitaria, a veces amargada.

Las hogueras es una novela realista que trata de explorar las zonas más delicadas del alma humana: la confusión entre el amor y el deseo, el escepticismo ante las convenciones, la ambición como motor vital, la amargura del fracaso. En la novela se unen el crudo realismo con la poesía para abordar el problema

esencial del hombre: la búsqueda de la felicidad. El personaje principal es Sibila, una bella mujer, ex modelo parisiense, que busca su felicidad por medio del amor. Su marido, Archibald, un rico intelectual, intenta hallar a Dios desde el escepticismo. Daniel el Monegro, un hombre instintivo con un pasado violento, se convierte en el amante de Sibila. Y por lo que respecta al personaje que interesa para este trabajo, Asunción Molino, la maestra de escuela, se nos presenta como una mujer fracasada, que en cierto modo culpa de ello a su profesión. Personajes, en definitiva, que luchan por existir en un paisaje batido por olas y vientos, en una localidad costera de Mallorca, el escenario donde se debaten y queman inútilmente como las estériles hogueras de verano. En realidad, el personaje de Asunción Molino parece funcionar como contraste con respecto al otro personaje femenino, Sibila, la mujer sensual que fue admirada y pretendida, el plano espiritual frente al material, sin que a la postre resulte vencedora ninguna. La escritura de Concha Alós indaga en la humanidad de sus personajes como si practicara en ellos una operación quirúrgica.

De más difícil calificación resulta el escritor y psiquiatra Carlos Castilla del Pino, quizás porque no estuvo dedicado plenamente a la Literatura, sino a su profesión de médico. Es el autor de *Pretérito imperfecto* (1997), que fue “IX Premio Comillas”, y es la primera entrega de su obra autobiográfica en la que cuenta su vida desde su infancia en el pueblo andaluz de San Roque, donde fue a la escuela, en el periodo anterior a la guerra civil, hasta su posterior traslado a Madrid para iniciar los estudios de Medicina. Es evidente que lo que interesa para el estudio del personaje está incluido en los primeros capítulos. En ellos se encuentra don Gabriel Arenas, uno más entre los muchos maestros de ideología republicana que pagará su filiación tras la guerra. El autor defiende en esta obra de memorias la enseñanza pública, condena los métodos violentos que también utilizaba su maestro, a pesar de comulgar con los referentes educativos de la República, que prohibían el castigo físico, y defiende la enseñanza progresista que, en cambio, sí practicaba el severo maestro, don Gabriel Arenas.

2.1.6. Generación del 66

Aunque se puede discutir la filiación de los distintos autores, y quizás nunca encontremos el acomodo idóneo desde el punto de vista generacional, podría incluirse aquí a Torcuato Luca de Tena, autor que tuvo mucho éxito en el periodo franquista con novelas como *Los renglones torcidos de Dios* (1979), que aborda el tema de la locura, y del que he seleccionado la novela *Primer y último amor* (1997), cuyo personaje apenas tiene importancia para el trabajo.

Francisco Umbral contribuye escasamente en este trabajo con una novela a caballo entre la provincia y la capitalidad, pues no en vano puede considerarse como uno de los herederos del costumbrismo, más periodista que novelista, en mi opinión, que solo aporta alguna cita sin mucho interés acerca de sus maestros de escuela, sin ceñirse a ninguno, tomándolos con un carácter general, en la obra *Memorias de un niño de derechas* (1971), novela que trata de la infancia y de la adolescencia, en un tono casi elegíaco. El autor sabe combinar perfectamente la autobiografía con el desenfado de un estilo nuevo, mordaz, crítico, próximo ya al modelo periodístico que impondrá más tarde en la prensa nacional. A Umbral no le interesa el personaje del maestro individualizado, sino caracterizar a los personajes de manera global, productos de una época, y por supuesto negativa, así como describir la escuela fría y miserable a la que asistió de niño en la posguerra.

Y un autor de difícil clasificación es Andrés Sopena, profesor de Derecho de la Universidad de Granada, autor de la novela *El florido pensil* (1994), obra que interesa por lo que representa el estudio del sistema educativo que imperó en España durante los años del nacional-catolicismo. En palabras de Gregorio Cámara:

La narración vital y quintaesenciada de lo que fue la (des)educación de varias generaciones de españoles de la posguerra en clave nacional-católica, un espejo fiel del fascismo postizo del régimen y de la básica estulticia de los constructores y divulgadores de su ideología [Cámara, 1998: 15].

No interesa tanto el personaje del maestro como elemento diferenciador, sino el conjunto de los escolares atendiendo en clase a la disparatada, según el autor, enseñanza de aquellos años. En la novela, la crítica inherente salpicada de humor se extiende también a los asuntos religiosos, a los temas memorísticos y a la violencia que ejercían los maestros, como don Simón.

2.1.7. Últimas generaciones.

A partir de los años setenta, en la narrativa española se abre un panorama amplio de autores y de obras que no es fácil clasificar. Es evidente que cada autor emprende un camino individual, alejados ya de generaciones y estilos comunes, que persigue la originalidad. La competencia va a ser mucha, y muchas las dificultades para que una obra pueda considerarse por encima de otras. Pero es evidente que muchas novelas de esta época serán herederas, a pesar de todo, de la tradición anterior. Así, nos encontramos con novelas de carácter experimental que en cierto modo imitan a la novela pionera de Martín Santos, *Tiempos de silencio* (1961), siendo más abundantes las narraciones que priorizan la forma sobre el contenido. Menudean, por tanto, las historias fragmentadas y el monólogo interior. Otra característica de esta época será la de las ideas políticas, ya que la mayoría de los nuevos autores se manifestarán contrarios a la dictadura del general Franco. A partir de la desaparición de la censura franquista, la novela se irá apoderando del territorio literario hasta convertirse en el género más leído y demandado en el siglo XX. Por eso, entre la avalancha de obras que aparecerán ahora, destacan también otras narraciones de carácter tradicional que, en cierto modo, recuperan el estilo de la Generación del 98. Característica especial será la profusión de subgéneros narrativos: novela negra, novela histórica, de ciencia ficción, de intriga, etc. Podríamos decir que la nota dominante será la diversidad temática y formal.

De lo anterior se desprende que no es fácil establecer una clasificación en función del estilo o la temática, ya que la crítica necesita su tiempo. Y al tratarse de autores vivos y en plenitud creadora, resulta más difícil encuadrarlos en un movimiento literario. Son varios los novelistas que participan con algunas de sus obras en este trabajo, con estilos y temáticas diferentes, si bien en casi todos

ellos está presente el mundo de la infancia con una fuerte tendencia a la autobiografía, y por ende el personaje del maestro de escuela rural. Respetando el orden cronológico de su nacimiento, los autores que tratan en algunas de sus obras la figura del maestro rural, son: Luis Mateo Díez, Adelaida García Morales, Antonio Colinas, Luis Landero, Bernardo Atxaga, Justo Vila, Fulgencio Argüelles, Julio Llamazares, Antonio Muñoz Molina, Manuel Rivas, Eugenio Fuentes, Fernando Aramburu y Juan Manuel de Prada.

Ciertamente, no se ha agotado aún el personaje del maestro republicano que debe pagar por su compromiso político, tal y como veíamos en algunas novelas de la generación anterior. Hay algunos relatos, como *La lengua de las mariposas*, incluido en el libro de cuentos *¿Qué me quieres, amor?* (1995) que aborda un tema parecido, ahora desde la óptica del personaje masculino. Su autor, Manuel Rivas (1957), nos aporta una de las narraciones más interesantes para el estudio del personaje, y más concretamente del maestro republicano, personificado en don Gregorio, que será detenido y fusilado por haber sido partidario de la República. Como explico en el prólogo del trabajo, es el único cuento que he seleccionado por su interés, ya que no cito otros muchos de diferentes autores, donde también se podría encontrar el personaje, porque dada su extensión casi sería inabarcable. No obstante, se trata de un relato largo que supera la extensión más o menos convenida para el género del cuento. En él asistimos a la relación entre el niño protagonista que cuenta la historia y un maestro republicano, que se muestra muy diferente a la idea que en principio el mismo niño y la mayoría de la gente del pueblo podrían tener del personaje. Don Gregorio es un maestro republicano que reúne en su persona todas las cualidades que se le suponen a los maestros de este periodo histórico, desde luego idealizado por el narrador, un niño que asiste a su escuela, y mediatizado ideológicamente por el convencimiento del autor sobre las teorías metodológicas que se amparaban en la Institución Libre de Enseñanza: libertad, individualización, contacto con la naturaleza, enseñanza laica. Y, desde luego, sin descuidar el aspecto político del personaje, que sirve para cerrar el relato. En palabras de Romea Castro: “El relato arremete contra tabúes y dogmas relacionados con una enseñanza eficaz. Defiende la libertad de expresión, la importancia de la propia experiencia como forma de acceso al conocimiento, la cultura como camino hacia la libertad personal y la observación del marco

sugestivo y apasionante de la naturaleza para el despertar de los sentidos” [2001: 71]. Es un relato que participa de varios temas comunes a otras novelas y narraciones de esta época, como el escenario rural, un pueblo de Galicia, y el mundo de la infancia, representado por el niño narrador, al margen de los planteamientos puramente profesionales del personaje, su vocación, el comportamiento en un medio que le es hostil, donde ejerce su papel de elemento extraño, o la denuncia, ya mencionada, de una enseñanza tradicional y caduca, que volverá, sin embargo, a restablecerse, una vez finaliza la guerra civil con el triunfo de los nacionales.

La novela *Días en Petavonium*, de Antonio Colinas (1946), muestra también al personaje del maestro republicano, aunque en este caso se trata de una narración autobiográfica, un regreso a un lugar idealizado, el recuerdo de la infancia. El personaje que interesa para el trabajo es un maestro de escuela en el periodo anterior a la guerra civil, poseedor de un cofre que esconde un misterio. Es un maestro progresista, cuyos actos velados por un aura de misterio descubre el narrador a medida que va desgranando el recuerdo. El libro consta de ocho capítulos estructurados en dos partes, cada una de las cuales se desarrolla en un espacio distinto. La primera parte transcurre en Petavonium, un pueblo leonés, "hundido en un valle de encinares y colmenas". El narrador, que vivió durante su infancia "entre aquellas ruinas y despoblados cercados por trigales", cuenta anécdotas de su niñez y adolescencia, relacionadas con Petavonium. El lenguaje se contagia del ambiente rural y afloran las palabras rústicas, con una importante carga emotiva que contribuye a aumentar el lirismo.

La segunda parte del libro, que ya no interesa para este trabajo, recoge anécdotas ambientadas en una isla, en las que el misterio y el sueño son sus principales protagonistas. Al hilo de estas historias, el narrador agrega leves apuntes sobre cuestiones más profundas como el abandono de los pueblos, el sentido de la existencia o la vida de los seres marginados.

Y aún de menor importancia por lo que respecta a la temática del personaje republicano es el maestro que aparece en la novela *La agonía del búho chico* (1994). En ella se evoca en tres periodos de tiempo las peripecias de la resistencia de un grupo de maquis frente al franquismo. La importancia del personaje es muy secundaria, solo a través del recuerdo, sin ni siquiera presencia física. Un guerrillero recuerda las explicaciones en clase, aquellos momentos en

que el maestro les hablaba de las constelaciones, dibujando en la pizarra el mismo cielo que ahora uno de los protagonistas contempla en la noche estrellada, en pleno campo. La mayoría de las obras de Justo Vila (1954) se centran en la guerra civil y en las consecuencias de ésta en Extremadura. Sus novelas se caracterizan por la abundante utilización de recursos del paisaje, el habla, la fauna, la flora, la etnografía y el imaginario colectivo de la región.

Por otra parte, la segunda novela de este autor que utilizo para las citas del personaje, *Siempre algún día* (1998), trata sobre los efectos de la desamortización del siglo XIX en la comarca de La Serena, provincia de Badajoz. El maestro, Carlos Barrantes, es un erudito, un idealista de principios de siglo que va de paso, llevando como equipaje una escuela itinerante. El personaje es interesante, ya que no solo es maestro de escuela, sino que ha sido militar y vendedor de peces, al margen de otros oficios, y aún ha tenido tiempo de leer a Pestalozzi y a Giner de los Ríos. Recrear la Historia desde la óptica de "los de abajo" fue el objetivo que buscó Justo Vila al escribir esta obra. "La Historia casi siempre se ha contado desde la perspectiva de la burguesía. Yo pretendía narrarla desde la actitud de los pobres, de los que sufren la Historia", dijo el autor sobre esta novela.

Poco a poco irá desapareciendo el interés de la mayoría de los autores por mostrar escenas de la guerra civil, si bien no de manera definitiva, y aparecerán otros intereses, como la necesidad de contar el pasado. Los narradores se convierten así en personajes de una época marcada por una dura posguerra en escenarios rurales. Serán siempre los niños que acuden a una escuela diferente a la que se proponía implantar la II República. El personaje ya no interesa como modelo, salvo excepciones. Simplemente será de interés por estar en ese escenario. Los niños van a la escuela, y en ella siempre hay un maestro. Las descripciones de la infancia siempre conllevan en segundo plano al personaje del maestro de escuela, de la misma manera que aparecen los compañeros de juego y de pupitre. Entre las obras que tratan estos temas se encuentra *Días del desván* (1997), de Luis Mateo Díez, narraciones entrelazadas de carácter autobiográfico acerca del mundo de la infancia, situadas en un lugar del noroeste peninsular y en un tiempo de posguerra. Memoria de aprendizaje y descubrimiento que llevan a cabo los dos niños protagonistas. Es evidente que al autor le interesa el pasado, en cuanto supone la sublimación de algunos recuerdos. Sin embargo, no

escatima adjetivos rigurosos a la hora de acordarse de algunos maestros, como don Servo, don Arno y don Brano, así como de los métodos rutinarios de la escuela franquista, a la que asistió el autor, como la mayoría de los escritores de esta generación. Hace alguna referencia, desde luego negativa, para condenar la violencia, los métodos crueles y castigos físicos que sufrió el alumnado de esta época, pero también para mostrarnos la soledad en la que viven algunos maestros, marginados en un mundo que no les pertenece, alejados de la comunidad rural, elementos extraños, que, sin embargo, siempre pueden sorprender por algunas actitudes ocultas que permiten que veamos, detrás de sus implacables métodos, ciertas virtudes idealistas. Luis Mateo Díez es dueño de uno de los territorios míticos más interesantes de la literatura española contemporánea. A través del recuerdo mezclado con la ficción se nos presentan todas aquellas cosas que conforman el universo del escritor: la nieve, los lobos, las primeras lecturas, la complicidad con el hermano, las historias veladas de la guerra, que aparece como telón de fondo, la curiosidad ante lo prohibido, la ingenuidad de la infancia, la importancia de los relatos orales, a veces terribles, que los niños escuchan de boca de los adultos.

En una línea temática muy parecida, si bien con características estilísticas diferentes, encontramos la novela *Escenas del cine mudo* (1994) del escritor también leonés, Julio Llamazares (1955), que aquí reflexiona sobre la memoria, utilizando los recuerdos como “sustancia que estructura la personalidad y que nutre la literatura”, según sus propias palabras. El eje sobre el que gira el relato es el tiempo y la obsesión del protagonista por atraparlo. En esta obra el autor trata de explicar que “los recuerdos son como fragmentos de la película de nuestra vida que se han ido borrando con el tiempo”. El protagonista es un niño que se llama Julio y vive en un pueblo minero, de nombre Olleros, nombre que proviene de Olleros de Sabero, pueblo de la montaña de León donde el escritor pasó parte de su infancia. El recuerdo de los maestros para el narrador no es agradable. Ni las lecciones memorísticas de la enciclopedia en la que había que estudiar a Franco, siempre presente, ni los métodos violentos utilizados por don Aniceto o don Vicente, personajes en un segundo plano, referencias evidentes de una época, claros exponentes de un sistema educativo poco edificante. Este libro abre la puerta a dos clases de memoria, una colectiva, común a los que nacieron en España en los años cincuenta, bajo la dictadura franquista, y otra individual, que

el escritor define como "una mina oculta en nuestro cerebro, profunda, insondable y oscura, llena de sombras y galerías, que se va abriendo a medida que avanzamos en ella".

El relato de Luis Landero (1948), *Entre líneas: el cuento o la vida* (1996), a caballo entre la ficción y el ensayo literario, abunda también en el mundo rural de la posguerra y de la infancia. Aparecen algunos personajes de interés para el trabajo, al referirse el autor a algunos de los maestros rurales, quizás desde el recuerdo de sus verdaderos maestros, ya que esta narración es, en su mayor parte, de carácter autobiográfico, apoyada por reflexiones, apuntes y anécdotas del propio autor, que acaba por convertirse en otro más de los personajes. Aparecen aquí varios maestros. Por un lado, está don Fermín, remedo del docente que se acoge a las nuevas ideas del nacional catolicismo, y cuya metodología amparada en las consecuencias de la guerra civil recoge con mucho sentido del humor el novelista; por otro lado, otros dos maestros, un matrimonio pedagógico formado por don Claudio y doña Adela, los dos ya muy viejos, que solo aspiran a la jubilación, y que cada día se van sintiendo más alejados de los alumnos. Es un tipo de narración híbrida que evita las rigideces de los géneros y consigue un relato animado a base de contar algunas anécdotas de la vida real del escritor. Pero no es la única obra que aporta Landero a este trabajo. También encontramos al personaje de la maestra rural en la novela *Caballeros de fortuna* (1994). No se trata aquí del mundo de la infancia visto a través de los ojos de un niño. La maestra Amalia Guzmán es uno de los personajes centrales del relato, que se debate entre la pasión por un adolescente y el amor sereno de un hombre maduro. Historia que sucede, con otras aventuras y otros personajes, en un pequeño pueblo anónimo de la provincia de Badajoz. No interesa tanto el aspecto pedagógico, sino la relación poco ejemplar de una maestra joven con el alumno adolescente. La maestra es una joven que ha llegado al pueblo para sustituir al antiguo profesor jubilado. Es un personaje cultivado que toca el piano, escribe en la prensa local, desarrolla en sus clases experiencias metodológicas basadas en la pedagogía más progresista, y adora los viajes. Es un personaje que se aleja ya mucho de los anteriores. De alguna manera, la maestra Amelia Guzmán es un anticipo de la mujer feminista de nuestra época, independiente y capaz. Sin embargo, no escapa del medio que la oprime y la vigila, por lo que a la postre es un personaje más inmerso en una comunidad que la rechaza por sus acciones,

hasta cierto punto condenables. El elemento extraño que hemos visto en tantas narraciones. Así, su vida privada está llena de actos narcisistas y sensuales que se realizan "a espaldas de la razón". Amalia escribe por las noches un diario íntimo, espacio de libertad para confesiones personales, no exento de sensualidad: "el reverso secreto y lírico del día".

En la misma línea que la novela anterior encontramos la obra de Adelaida García Morales (1945), *El silencio de las sirenas* (1985), obra de la que he tomado para su estudio al personaje de María. Al tratarse de una novela intimista, no interesa tanto el personaje en su contexto educativo, sino más bien otras referencias cercanas al mundo solitario del personaje, una mujer extraña en un lugar que no le pertenece, que tiene que enfrentarse a una comunidad que la considera forastera, y donde le resulta muy difícil integrarse. Volvemos, pues, a la definición tantas veces utilizada del personaje como elemento extraño en la comunidad. La narración se sitúa en un pueblo de Las Alpujarras. Allí, una joven vive una historia de amor con un hombre que conoció fugazmente y que reside en Barcelona. El escenario no está utilizado tanto en función del paisaje, sino de su soledad. "En una ciudad no existe quizá tanto la sensación de estar sola. En aquel paraje sí y cualquier persona adquiere una relevancia especial", dijo la autora sobre esta obra. De ahí la importancia de un segundo personaje femenino que participará de las ensoñaciones de la protagonista a través de unas sesiones de hipnosis. La distancia ya era un tema presente en otra obra de la autora, *El Sur* (1985), aunque, según ella, mientras en aquella narración la distancia tenía una presencia como tema, aquí es la mera razón de una ausencia lo que desencadena la ficción. La obra se inicia con una cita de Fernando Pessoa: "Dios permite que lo que no existe sea intensamente iluminado". El interés del personaje viene dado en esta ocasión por el elemento femenino: María sobre todo, pero también Elsa, ya que son siempre más importantes que los personajes masculinos para la autora. Y en este caso, el personaje de la maestra, que a veces reflexiona sobre la vocación, pero sobre todo sobre la soledad y el aislamiento.

Bernardo Atxaga (1951) utiliza también al personaje de la maestra en la novela *Obabakoak* (1989), en la que diversos personajes se relacionan a través de distintos relatos en el escenario mítico de Obaba, clara referencia a una población del País Vasco. La joven maestra tiene que aprender a vivir en soledad

en un mundo de hombres. Ni siquiera sabemos su nombre, pero es uno de los personajes principales de la novela. El personaje femenino le interesa al autor en cuanto a la situación de la mujer joven, destinada en una pequeña población que le es ajena, inmersa en un mundo de hombres, ahogada en su propia insatisfacción y soledad.

Más en la línea que citaba anteriormente, al hablar del escritor extremeño Justo Vila y de la novela *Siempre algún día* (1998), está la obra del escritor asturiano Fulgencio Argüelles (1955), *Letanía de lluvia* (1993), una novela que se desarrolla en la aldea de Peñafonte, poblado minero de la montaña asturiana. Se podría calificar como un relato de memorias y de recuerdos, de personajes creíbles, sometidos a la tiranía de la mina, un texto escrito con palabras que acarician el alma como la fina lluvia. El personaje en cuestión, Conrado Varela, maestro soñador y marxista, alimenta sus tardes lluviosas en las tertulias con otros personajes con los que habla de política, de la educación en España, del retraso con el que camina el país con respecto a Europa, y se opone a la política dictatorial de Primo de Rivera. Bajo cada uno de los tejados de Peñafonte hay vidas de personajes que acuden a la memoria para contar sus historias, recuerdan leyendas y confunden sus sentimientos en el tedio de la tarde. Sobre todos ellos llueve con persistencia y el musgo va cubriendo sus corazones. Parece que solo el amor puede salvar a los personajes de la rutina de la vida. El autor nos envuelve en su historia hasta conseguir implicarnos y conmovernos.

También es una novela sorprendente la de Fernando Aramburu (1958), que aporta para este trabajo uno de los relatos más originales. Se trata de la novela *Los ojos vacíos* (2000), que se desarrolla en el territorio ficticio de Antíbula y se sitúa en el primer tercio del siglo XX. El protagonista, un niño maldecido ya desde su nacimiento, cuenta su propia historia con el abuelo Cuiña y su triste madre, así como los acontecimientos que se desarrollan a su alrededor y le van ayudando a entender el mundo, entre otros su asistencia a la escuela con el maestro don Prístoro Vivergo, un personaje de los que peor parados salen en la nómina de maestros de las distintas obras citadas. Hombre violento y en absoluto preocupado por el estudio y aprendizaje de los alumnos, retratado de forma caricaturesca, pero que podría servir de modelo de otros muchos maestros de escuela de principios de siglo, y aun de épocas posteriores. También aparece en esta historia la señorita Llolla, maestra y hermana de don Prístoro, una solterona

que se dedica a atender a las niñas en la misma escuela, y que tendrá un trágico final, ya que murió a causa del disparo de un miliciano durante la guerra. *Los ojos vacíos* es una novela de territorio mítico, común en muchas narraciones, denominado Antíbula, donde se sitúa la vida de un niño, los años de aprendizaje en una sociedad compleja. El personaje del maestro interesa a los autores contemporáneos no solo por su profesión de docentes, sino como un elemento más que permiten el juego narrativo, independientemente de su dedicación. Ya no es el recuerdo el acicate que hace aflorar al personaje, casi siempre recordado por un niño que lo sufrió en otra época. En el caso de Antonio Muñoz Molina (1956), la novela que sirve para el tratamiento del personaje no es precisamente una novela de recuerdos, tal y como se podía pensar de un escritor proclive a las narraciones que entroncan con el mundo de la memoria. Se trata de la novela *Plenilunio* (1997), obra que puede circunscribirse perfectamente en las novelas de género negro, ya que se trata de la investigación llevada a cabo por un comisario de policía destinado en una población innominada de España, tras el descubrimiento de varias agresiones sexuales a menores y la posterior desaparición de una niña. Si bien podríamos pensar que el eje del relato es la investigación policial, el autor prefiere detenerse y profundizar en la vida de otros personajes, tanto del comisario o la mujer de éste, como de la maestra de la niña, Susana Grey, que se convertirá en especial confidente y amante. El personaje que interesa, Susana Grey, es ya una maestra de nuestra época, formada al amparo de otras leyes más democráticas, pero no por ello encontramos en el personaje una disposición de ánimo diferente a los maestros anteriores. No hay ya cuestiones políticas que interfieran la labor de la enseñanza, ni vigilancia, ni normas que controlen la libertad en el aula. Sin embargo, también encontramos en el personaje algunas características de maestros de otros periodos, como el desánimo, la insatisfacción, el no encontrar sentido a una profesión que a priori debería tener todo el sentido del mundo, su papel de elemento extraño en la comunidad a la que ha llegado por cuestiones del destino. Pero el personaje en esta obra destaca más por su función en la resolución de la trama, eficaz en la ayuda que le presta al comisario para el desenlace final. Hay obras inscritas dentro del género policíaco que han alcanzado valores estéticos importantes, que van más allá de la historia del crimen y la investigación y hablan de la literatura y de la sociedad en la que se crearon. *Plenilunio* es una de estas obras. No

se puede reducir a una novela policíaca; aun si el objetivo final es encontrar a un asesino y castigarlo, la narración va mucho más allá. La intriga del crimen es el punto de partida para que el lector se interese, pero en ella se retratan también los vicios de la sociedad y las obsesiones de los hombres. Y, desde luego, la crítica, acaso no pretendida, al sistema educativo. El personaje de la maestra, Susana Grey, dista ya mucho de otros personajes anteriores. Es una mujer liberada, fuerte y decidida, que ha sufrido mucho en su matrimonio y aún sigue haciéndolo para poder sacar adelante a su hijo. La historia de amor entre Susana Grey y el inspector está por encima del papel que la maestra pueda desempeñar en la novela como tal, salvo en las cuestiones que interesan para la resolución del crimen. Por tanto, no estamos ya ante la historia de una maestra, sino ante la historia de una mujer que podría haber sido secretaria en una oficina, enfermera o abogada. Si está en la historia es porque es un personaje que resulta útil para la resolución de la trama. Es evidente que el papel que interpreta Susana en la historia nos la presenta como una mujer liberada, ajena al mundo servil de otras maestras rurales de los años anteriores, como las que hemos visto. Sabe lo que quiere y es libre para decidir, a pesar de que el hastío o la soledad a veces le produzcan los mismos deseos de abandonarlo todo.

Del autor extremeño Eugenio Fuentes (1958) se señalan dos novelas. Respecto a la primera, *Las batallas de Breda* (1990), es una novela de iniciación que trata del paso de la infancia a la adolescencia, y de la que apenas interesan algunos aspectos, poco significativos, de algunos maestros. La segunda pertenece también, como apuntaba anteriormente al referirme a Muñoz Molina, al relato de carácter policial, género al que pueden circunscribirse la mayoría de las obras de este autor, si bien podríamos hablar, más que de novela negra o de género policial, de novelas de personajes insertos en un mundo rural. Se trata de la novela *La sangre de los ángeles* (2001), última obra con respecto a la fecha de publicación entre las que se estudian en este trabajo. Es una novela original, idónea para el tratamiento de los personajes que interesan en esta tesis, dado que se desarrolla en una escuela, situada en Breda, territorio imaginario del norte de Extremadura, en el que el escritor suele ambientar la mayoría de sus novelas, y donde casi todos los personajes son maestros, lo que no es impedimento para que se desarrolle la trama requerida por el género, la investigación del inspector Ricardo Cupido tras la muerte de uno de ellos. Así, aparte de la víctima, Gustavo

Larrey, que apenas aparece en el primer capítulo, asistimos a la descripción de varios personajes unidos todos por el tronco común de la enseñanza: la vieja maestra solterona, Julita Guzmán; el obeso y ordenado jefe de estudios, Manuel Corona; el antiguo director, Jaime de Molinos, resentido aún por la pérdida del cargo, maestro apegado a antiguas costumbres y a una metodología tradicional; su mujer, Matilde Cuaresma, una maestra que exhibe el orgullo de su pertenencia a una familia bien considerada en Breda; Rita y Violeta, maestras más jóvenes que intentan poner la nota de color en un mundo bastante sombrío; y Nelson, el flamante director que sustituye en el cargo a Jaime de Molinos, amante de Rita. Todos ellos son maestros de una escuela de carácter rural, pero al mismo tiempo son sospechosos de un crimen, por lo que cumplen perfectamente esas dos funciones en la novela.

Y por último, el escritor Juan Manuel de Prada (1970). La novela en cuestión, *Las máscaras del héroe* (1996), es un retrato de la bohemia madrileña de principios del siglo XX. Sus protagonistas son algunos escritores y artistas, y entre ellos se encuentra Carmen de Burgos, “Colombine”, escritora que fue anteriormente maestra de Primera Enseñanza en algunos pueblos de la geografía madrileña. De ahí el único interés, pero en absoluto aparece en su faceta de educadora, si no es a través del recuerdo, y brevemente.

2.2. AUTOR Y PERSONAJE.

No son pocos los autores y críticos literarios que creen que en la creación del personaje el escritor vierte en él parte de sí mismo. A veces, esa relación será real, es decir, en una novela autobiográfica, por ejemplo, el autor se retrata a sí mismo en el personaje. Sin embargo, no es necesario que acudamos a una novela de carácter autobiográfico para encontrar alguna característica del autor.

Dice Mainer al respecto:

Crear un personaje significa para el autor convivir con un alma que va surgiendo de su imaginación creadora pero también de las honduras de su propio espíritu. Siempre que el crítico analiza una novela tiene la tentación de preguntarse qué deberá tal carácter a la experiencia propia del autor, o incluso a su vida personal, hasta rozar lo que la teoría

literaria conoce como “falacia biográfica [...]”. No siempre es aventurado atribuir al escritor la voluntad de llevar a su literatura algunos rincones de su alma: lo que sucede es que esa transposición no siempre es literal, sino que puede ser incompleta, indirecta o incluso provocativamente contraria a la realidad que conocemos. El procedimiento no suele ser el de la copia mecánica, sino el complejo procedimiento del exorcismo. [2000: 200, 201].

Lo que dice José-Carlos Mainer abre un filón importante en el estudio del personaje. El caso de Dolores Medio es evidente por la relación autobiográfica, en la novela *Diario de una maestra* (1961), y de manera indirecta el personaje está retratado por Josefina R. Aldecoa, en *Historia de una maestra* (1990), que recibe la información de su madre (Gabriela en la novela).

Dice José Luis Sampedro: “Toda invención seria es autobiográfica. Si evoco mi obra literaria he de llegar a la conclusión de que siempre los personajes más importantes son reflejos –si bien todo lo transformados que se quiera- de uno mismo” [1989: 83]. Y más adelante: “Cuando se escribe para saber y saberse más, para entrar –como escribió San Juan de la Cruz- “más adentro en la espesura”, entonces me parece claro que, en lo referente a personajes, una novela es un tejido cuya urdimbre la constituyen unos cuantos hilos sacados de nosotros mismos mientras la trama es mucho más variada y procede del exterior. Ese colorido cambiante, esa diversidad de transeúntes, da al relato su verdad aparente [...]. Los novelistas en general no narramos lo que realmente nos ocurrió –eso sería una autobiografía- sino lo que pudiera haber sucedido, o deseamos haber vivido, o lo que nos perdimos o, por decirlo de una vez, lo soñado: después de todo el novelista no es sino un albañil de sueños. Ese es el sentido de la frase de Flaubert cuando afirmaba:

Madame Bovary c’est moi. En mi modesto caso, no solo soy yo el protagonista sino que soy todos mis personajes: los simpáticos y los antipáticos, los crueles y los clementes, los hombres y las mujeres, los viejos y los niños. Porque, después de todo, cuando se escribe en serio se escribe con la sangre y con el tuétano; con lo más entrañable –las entrañas- que uno tiene o es. [*Ibid.*: 84, 92].

Marina Mayoral, en el artículo “La autonomía del personaje novelesco”, dice lo siguiente:

Con frecuencia pienso que los personajes novelescos no son más que desdoblamientos de la personalidad de su autor, manifestación de posibilidades no realizadas. No quiero decir con esto que encarnen tendencias reprimidas, en el sentido psicoanalítico de la palabra, sino que los personajes permiten a su creador multiplicar por mil su propia vida, desarrollando las posibilidades que la vida humana, corta y limitada, no puede ofrecer [1990: 101, 102].

Por el contrario, hay autores que piensan que no aporta nada la biografía del autor a la creación de los personajes. Dice al respecto Sánchez Alonso:

El libro emblemático de esta postura es *Contre Saint-Beauve*, de Proust, en el que su autor niega cualquier afinidad entre el sujeto existente y el yo creador. Según el novelista francés, la biografía del autor no aporta nada para comprender mejor su obra o sus personajes”. Análoga es la posición de Benedetto Croce, quien también separa la “persona empírica” de la “persona estética” [1998: 87, 88].

Carlos Castilla del Pino, en el artículo titulado “La construcción del personaje” dice lo siguiente:

Todo intento de establecer algo así como una relación entre autor y personaje es de un intolerable simplismo, pues dota de una objetividad ideal al lector y al punto de vista del lector. El personaje es del autor y predica del autor; pero la interpretación del personaje es del lector y predica del lector, no del autor [1990: 42].

De todo lo dicho se desprende que no es fácil establecer los vínculos que unen al autor con el personaje. Hay que tener un conocimiento profundo del autor para poder hallar en los personajes aquellos datos autobiográficos que el autor ha decidido incluir en sus personajes.

No obstante, me atrevo a hacer siquiera una aproximación sobre este tema un tanto delicado, a sabiendas de que nos movemos por un terreno no siempre conocido, y que por lo mismo podría equivocarme. Hay que tener en cuenta que

muchos datos autobiográficos solo puede conocerlos el propio autor, y él es el que decide de manera consciente (aunque muchas veces también inconsciente) a la hora de dotar a sus personajes de los rasgos necesarios para que funcionen dentro de la novela. Y, además, de lo que hemos leído anteriormente en la opinión de diferentes críticos, es más frecuente, pienso, que muchos de estos rasgos autobiográficos aparezcan en personajes principales, y mucho menos en los secundarios.

Creo sinceramente que el hecho de que el autor sea o haya sido maestro de escuela rural es una condición importante, ya que así conoce al personaje por propia experiencia, y, aunque es evidente que puede hablar de otros personajes, siempre puede haber algo en ellos de su propia vida.

Son varios los autores de las novelas seleccionadas que han sido maestros de escuela y han ejercido durante un mayor o menor número de años. Algunos lo siguen siendo todavía. Por orden de nacimiento serían los siguientes: José López Pinillos (1875-1922); Carmen Conde (1907-1996); Dolores Medio (1911-1996); Justo Vila (1954) y Eugenio Fuentes (1958).

De entre todos ellos, la mayor relación personal y profesional, y, por tanto, la mejor identificación con el personaje, por lo que nos interesa para este trabajo, la encontramos entre la novelista Dolores Medio e Irene Gal, la maestra que aparece como personaje protagonista de la novela *Diario de una maestra* (1961). Son varias las coincidencias, aparte de la lógica identificación profesional. Sobre todo, los años en los que la autora fue maestra en ejercicio en destinos rurales de Asturias, el conocimiento de algunos de sus compañeros de la Escuela Normal de Oviedo, a los que dedica la novela: "Para mis compañeros de Magisterio, soldados anónimos de la mejor guerra". Es evidente que la autora conoce bien la profesión y lo que se describe en el diario de Irene Gal podría ser perfectamente un trozo de vida de la propia novelista, que podría coincidir con el personaje por la edad, la descripción física (en los años en que está ambientada la novela), así como por el conocimiento de la metodología y de los alumnos, lo que significa para un profesional de este tipo la asistencia diaria a la escuela, el enfrentamiento con los padres, la pelea con los alumnos para tratar de enseñarles, a veces en condiciones lamentables, las dudas que diariamente se presentan sobre la vocación, lo que significa para una maestra joven dedicar lo mejor de su vida, con mucho esfuerzo y sacrificio, en un pueblo pequeño, perdido entre montañas,

sintiéndose a veces sola, a lo que se sumarán los años de la Guerra Civil, la crueldad, la muerte, el rechazo de los que no piensan como ella, asuntos todos que podremos analizar en otros apartados, hasta la pérdida de la dignidad, la separación de la escuela, tener que adaptarse a otros oficios por culpa de los problemas derivados de la guerra.

También sabemos que José López Pinillos ejerció como maestro rural, pero no resulta muy fácil encontrar en él algún rasgo que lo identifique con la maestra Josefina, protagonista de su novela *Doña Mesalina* (1910).

Quizás sí se pueda encontrar alguna identificación entre Carmen Conde y la maestra Rosalía, uno de los personajes de la novela *Soy la madre* (1980), al menos en cuanto a la preocupación que ésta manifiesta por cuestiones pedagógicas elementales, como la escasa participación de los padres en la escuela, el absentismo escolar de los alumnos, la situación lamentable de los edificios escolares, o en la angustia que le provoca la administración al obligarla a continuos traslados.

El extremeño Eugenio Fuentes (1958) utiliza a varios maestros en sus novelas. Sin embargo, no creo que pueda establecerse relación entre él y los maestros de su primera novela *Las batallas de Breda* (1990), don Severo y doña Elena. Y no es fácil tampoco encontrar parecidos entre los distintos maestros de *La sangre de los ángeles* (2001) y el autor. Hay, si acaso, alguna coincidencia ideológica, en cuanto a la utilización de los nuevos métodos educativos que introduce la Reforma en los últimos años, con la joven maestra logopeda, Rita.

En definitiva, en este apartado, que a priori podría ser uno de los más cercanos entre el autor y el personaje, vemos, sin embargo, que solo encontramos una identificación clara en la primera novela, como he señalado.

Considero que también puede ser un dato biográfico importante que el autor haya sido hijo de maestros. El futuro novelista que ha crecido en un ambiente familiar en el que la enseñanza ha sido una forma de vida, y ha sufrido las consecuencias de varios destinos, viviendo en un pueblo pequeño que no es el suyo, sintiéndose a veces señalado por los demás niños por ese motivo, o teniendo que empezar de nuevo una vida cada cierto tiempo a causa del traslado de los padres, en comunidades distintas, puede marcar al futuro escritor.

Es el caso de autores como Rosa Chacel; Josefina R. Aldecoa (1926); y Julio Llamazares (1955).

Como he venido señalando en otros apartados de este trabajo, el caso más evidente lo encontramos en Josefina R. Aldecoa (1926) y en su identificación con Gabriela, en la trilogía que conocemos: *Historia de una maestra* (1990); *Mujeres de negro* (1994); y *La fuerza del destino* (1997). En la primera de ellas, Gabriela cuenta su vida en primera persona. Sabemos que es la vida de la madre de Josefina R. Aldecoa (Gabriela en la novela), pero contada por la autora, que asume así el papel de su madre. Es evidente que existen coincidencias ideológicas, en cuanto a la identificación con el gobierno de la II República y en la aplicación de ciertos métodos pedagógicos, en consonancia con las ideas de la Institución Libre de Enseñanza.

La segunda novela: *Mujeres de negro* (1994), está escrita también en primera persona, pero desde la óptica de la hija, en este caso la propia autora, que cuenta la vida de su madre en México, las dificultades del exilio, su matrimonio con otro hombre, tras la muerte de Ezequiel, su padre, fusilado en la Guerra Civil, y las dificultades que tiene en otro país para poder ejercer su profesión de maestra y enseñar a los niños de la hacienda que gobierna su marido.

En cuanto a la última novela de la trilogía: *La fuerza del destino* (1997), la autora vuelve a retomar la primera persona para transformarse una vez más en Gabriela, como lo hizo en la primera novela, aunque ahora se trata de la última etapa de la vida, donde habla del regreso a España tras el exilio y la jubilación, y da un repaso a lo que ha sido su vida desde sus primeros años hasta la vejez. Una novela que es más un texto de reflexión sobre las circunstancias políticas, sobre la enseñanza, sobre la familia, sobre la muerte, sobre la educación de los hijos, etc., y donde la autora, asumiendo la personalidad de Gabriela, aprovecha también para dar rienda suelta a su pensamiento.

No se produce ninguna identificación entre Rosa Chacel y la maestra, cuyo nombre ignoramos, de *Memorias de Leticia Valle*. Y si se puede encontrar algún dato biográfico de Julio Llamazares (1955) en *Escenas del cine mudo* (1994) no es más que el recuerdo que tiene de su padre, maestro en la escuela donde él es uno más de sus alumnos.

Hay casos en los que los autores se dedicaron o se dedican todavía a la enseñanza. Me refiero a autores que han desempeñado la labor de profesor, pero no en una escuela rural, por lo que la identificación es bastante lejana. Entre

los autores que señalo se encuentran: Gonzalo Torrente Ballester, que ejerció su labor profesional como profesor de instituto durante varios años; Luis Landero (1948); Adelaida García Morales (1945), que también fueron profesores de institutos de Enseñanza Media; y Carmen Martín Gaité, que dio clases durante algún tiempo en un colegio privado.

Pocas afinidades se pueden establecer entre Gonzalo Torrente Ballester y Don Lino, el maestro de la trilogía de *Los gozos y las sombras* (1957-1962), si no es su gusto por la asistencia a las tertulias en los casinos; y lo mismo se puede decir de los diferentes maestros que aparecen en la obra de Luis Landero (1948): Don Pedro y Amalia, en *Caballeros de fortuna* (1994), que son más bien, sobre todo el primero, personajes que formaron parte de su infancia. Si acaso, podemos encontrar una coincidencia con el personaje de Amalia en el gusto por la lectura. Y respecto a los personajes que aparecen en *Entre líneas* (1996), se puede decir algo parecido: Don Fermín es el mismo personaje que Don Pedro (cambiado de nombre), y don Claudio y Doña Adela pertenecen al mundo de su imaginación o, en todo caso, al recuerdo de su adolescencia.

Mucho más frecuente es que el novelista utilice a alguno de sus personajes para decir lo que piensa, y en este apartado cobra singular importancia la ideología. Así, tenemos algunos ejemplos en autores como Felipe Trigo que a través de Macario, el maestro de Castelar, en la novela *El médico rural* (1912), para responder a Don Ramón, dice lo siguiente:

Don Ramón, decía usted que son torpes y cobardes los Gobiernos españoles porque no se atreven a extinguir el socialismo, y me extraña mucho, cuando lee usted tanto la prensa. ¿Lo extinguen, ni siquiera intentan extinguirlo, quizá, los Gobiernos franceses, ingleses y alemanes?...Pues no creo que tenga nadie por naciones torpes y atrasadas a Francia, Alemania e Inglaterra, donde, al revés, estudian y tratan de llevar a sus leyes las aspiraciones socialistas [2000: 150-151].

Para Gregorio Torres Nebrera, en este momento es Felipe Trigo quien habla por boca del personaje, incluyendo en su diálogo una defensa de las ideas socialistas, por las que ya había abogado y se había sentido identificado, a su manera, en el libro *Socialismo individualista* (1904).

De la misma manera, César Arconada (1898-1964) se expresa en la novela *Reparto de tierras* (1934) por boca de Jorge Espinosa, el maestro que llega para sustituir a don Pantaleón. Y así, el maestro les dice a sus alumnos:

Extremadura es rica..., pero para los ricos, que son dueños absolutos de ella [...]. Los pobres se mueren de hambre en una miseria espantosa, explotados, algunos perseguidos, muchos sometidos a ellos como bestias [1988: 274].

También existe afinidad ideológica entre Manuel Rivas (1957) y Don Gregorio, el maestro del relato *La lengua de las mariposas* (1995), aunque pertenezcan a una época distinta, afinidad que se manifiesta en el trato con el que el novelista describe al maestro, así como por las simpatías del mismo por las ideas progresistas de la II República, cercanas a las del autor.

A veces el autor manifiesta su preocupación por la cultura y la educación a través del personaje. Sería éste un apartado muy largo, en el que tendrían cabida la mayoría de los autores. Muchas veces los maestros hablan por boca de sus autores para manifestar la preocupación por la mala calidad educativa del país, por las condiciones precarias de los colegios, por los bajos salarios de los maestros, en definitiva porque cualquier persona que esté medianamente formada culturalmente debe entender lo importante que es para la mayoría tener la posibilidad de aprender, de educarse.

Veamos solo dos ejemplos que servirán para ilustrar esa preocupación patente en muchas novelas. Así, lo vemos ya en la primera novela en cuanto a fecha de publicación: *La barraca* (1898), donde el autor, Blasco Ibáñez, manifiesta por boca de don Joaquín este problema. El novelista está convencido de que los problemas de la huerta necesitan remediarse, y una de las maneras, quizás la única, es a través del conocimiento, de la educación. Por eso es don Joaquín quien establece el punto de cordura a la hora de decirlo: “Aquí lo que se necesita es instrucción, mucha instrucción” [1998: 145].

Y por poner un ejemplo también de uno de nuestros autores más jóvenes, seguimos a Fulgencio Argüelles, que hace decir al maestro Conrado Varela, en la novela *Letanía de lluvia* (1993) lo siguiente:

España va muy retrasada con respecto a la nueva espiritualidad del mundo y así seguirá mientras a los maestros no se les eleve a la categoría moral que les corresponde, mientras no se les dé el rango social que se merecen [1993: 117, 118].

2.3. CLASIFICACIÓN DE LAS OBRAS NARRATIVAS.

2.3.1. Clasificación.

No es fácil hacer una agrupación de obras narrativas en función de su temática. Hay que acudir a agrupamientos muy generales, ya que cada novela plantea cuestiones diferentes, y siempre encontraremos en ellas rasgos que sean suficientemente diferenciadores, lo que nos llevaría a una clasificación interminable. Pero de alguna forma podemos coincidir en características comunes. Si abordamos el estudio de un personaje, que es maestro rural, es evidente que hay, de entrada, algunas novelas que necesariamente nos llevan a su estudio. Por eso, en esta investigación, en la primera fase del trabajo, cuando he buscado aquellas novelas en las que suponía que podía encontrar al personaje, siempre me he movido en dos sentidos:

1. Novelas de temática rural.
2. Novelas que reflejan el mundo de la infancia.

Esas dos premisas serían muy generales. Por eso se hace necesaria una clasificación más específica, que se puede hacer una vez que se conocen las obras necesarias para el estudio. Una primera aproximación sería ésta:

1. Novelas que tratan de la vida de un maestro rural.
2. Novelas de conflictos y de personajes en el medio rural.
3. El mundo rural de la infancia.
4. Obras biográficas, sobre la vida de personajes de ficción.
5. Obras basada en la experiencia personal del autor. Autobiográficas.
6. Novelas de carácter intimista.
7. Obras de viajes.

8. Novelas de género. Novela negra.

Veamos esta clasificación por partes:

Con respecto al punto 1, las novelas que tratan de la vida de un maestro, como es lógico, son las que más directamente sirven para este estudio. En teoría, son las que mejor reflejan al personaje, aunque esto no siempre es así. Podemos encontrar entre ellas novelas que tratan el tema de la vida de un maestro o de una maestra desde sus comienzos hasta su jubilación, como es la trilogía de Josefina R. Aldecoa; o bien, durante algún periodo de su vida.

En el punto 2 estarían las novelas que se desarrollan en el ámbito rural, y presentan algún conflicto. Entre ellas podemos destacar las novelas de ambiente caciquil.

En el punto 3 están las novelas cuyos protagonistas son los niños, y reflejan un ambiente rural. Teniendo en cuenta la participación infantil, el maestro suele ser siempre un personaje secundario, ya que el narrador alude con frecuencia a su paso por la escuela. Algunas de ellas inciden precisamente en el mundo escolar.

En el punto 4 nos encontramos con novelas de acción, aunque no lo sean todas, basadas en la historia de un personaje de ficción, que nunca es el maestro. También pueden basarse en la historia de un grupo de personajes, donde no hay un claro protagonista. Estas últimas se concentran más en la narración de hechos que ocurren en lugares concretos y en determinados periodos históricos.

En el punto 5 aparecen novelas y obras de carácter autobiográfico, o de memorias, que se basan en experiencias del narrador, muchas veces coincidente con el autor. Suelen ser novelas y obras en las que el narrador cuenta su paso por la escuela y habla de sus maestros.

El punto 6 incluiría las novelas de carácter intimista. Se desarrollan también en ámbitos rurales, pero cuentan historias más relacionadas con el mundo interior de los personajes.

El punto 7 incluye las novelas y obras de viajes por algunos lugares de la geografía de España (La Mancha, La Alcarria, Las Hurdes) y de la experiencia del narrador con personajes de la zona.

En el punto 8 se sitúan dos novelas que tratan de la investigación de un crimen, y que se atienen a las reglas del género negro.

Dicho esto, la clasificación quedaría así:

2.3.1.1. Obras que tratan de la vida de un maestro rural.

Novelas y relatos	Periodo de ambientación
<i>El maestro</i> (1958)	Franquismo (I)
<i>Cerco de arena</i> (1961)	Franquismo (I)
<i>Diario de una maestra</i> (1961)	II República
<i>Historia de una maestra</i> (1990)	II República
<i>Mujeres de negro</i> (1994)	II República
<i>La lengua de las mariposas</i> (1995)	II República
<i>La fuerza del destino</i> (1997)	II República

2.3.1.2. Novelas de conflictos y personajes en el medio rural.

Novelas	Periodo de ambientación
<i>La barraca</i> (1898)	Regencia
<i>Doña Mesalina</i> (1910)	Alfonso XIII
<i>El médico rural</i> (1912)	Alfonso XIII
<i>La sangre de la raza</i> (1919)	Alfonso XIII
<i>Miss Giacomini</i> (1941)	Regencia
<i>Reparto de tierras</i> (1934)	II República
<i>Los gozos y las sombras</i> (1957-1962)	II República
<i>El cacique</i> (1963)	Franquismo (I)
<i>La agonía del búho chico</i> (1994)	II República
<i>El fulgor y la sangre</i> (1970)	II República
<i>Central eléctrica</i> (1970)	Franquismo (I)

2.3.1.3. El mundo de la infancia rural:

Novelas	Periodo de ambientación
<i>El camino</i> (1950)	Franquismo (I)
<i>Duelo en el Paraíso</i> (1955)	Guerra Civil
<i>Jinujito el Lila</i> (1977)	II República

<i>Las batallas de Breda</i> (1990)	Franquismo (II)
<i>Días en Petavonium</i> (1994)	Franquismo (II)
<i>El florido pensil</i> (1994)	Franquismo (I)
<i>Escenas de cine mudo</i> (1994)	Franquismo (II)
<i>Días del desván</i> (1997)	Franquismo (I)

2.3.1.4. Novelas basadas en la vida de personajes de ficción.

a. Biográficas: sobre un personaje protagonista de ficción.

Novelas	Periodo de ambientación
<i>Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox</i> (1901)	Regencia
<i>La feria de los discretos</i> (1905)	Regencia
<i>Las inquietudes de Shanti Andía</i> (1911)	Regencia
<i>La sensualidad pervertida</i> (1920)	Alfonso XIII
<i>La sombra del ciprés es alargada</i> (1947)	Alfonso XIII
<i>La forja de un rebelde</i> (1951)	Alfonso XIII
<i>Martín de Caretas</i> (1955)	Alfonso XIII
<i>Filomeno a mi pesar</i> (1988)	Franquismo (I)

b. Biográficas: sobre un colectivo de ficción.

Novelas	Periodo de ambientación
<i>Cuerda de presos</i> (1953)	Regencia
<i>La máscara del héroe</i> (1996)	Primo de Rivera
<i>Primer y último amor</i> (1997)	Franquismo (II)
<i>Siempre algún día</i> (1998)	Regencia
<i>Los ojos vacíos</i> (2000)	Primo de Rivera

c. Novelas y obras autobiográficas. Experiencia personal del autor.

Novelas y otras obras narrativas	Periodo de
----------------------------------	------------

	ambientación
<i>Recuerdos de niñez y mocedad</i> (1908)	Regencia
<i>Las confesiones de un pequeño filósofo</i> (1944)	Regencia
<i>Memorias de Leticia Valle</i> (1945)	Alfonso XIII
<i>La rosa</i> (1959)	Primo de Rivera
<i>Falsas memorias de Salvador Orlans</i> (1967)	Alfonso XIII
<i>Memorias de un niño de derechas</i> (1971)	Franquismo (I)
<i>Entre líneas</i> (1996)	Franquismo (II)
<i>Pretérito Imperfecto</i> (1997)	II República

d. Novelas de carácter intimista en un ámbito rural.

Novelas	Periodo
<i>Los hijos muertos</i> (1958)	II República
<i>Las hogueras</i> (1964)	Franquismo (I)
<i>Soy la madre</i> (1980)	Franquismo (II)
<i>El silencio de las sirenas</i> (1985)	Franquismo (II)
<i>Obabakoak</i> (1989)	Franquismo (II)
<i>La reina de las nieves</i> (1994)	Franquismo (II)
<i>Letanía de lluvia</i> (1993)	Primo de Rivera
<i>Caballeros de fortuna</i> (1994)	Franquismo (II)

e. Relatos de viajes.

Obras	Periodo
<i>La ruta de Don Quijote</i> (1905)	Alfonso XIII
<i>Viaje a la Alcarria</i> (1948)	Franquismo (I)
<i>Donde las Hurdes se llaman Cabrera</i> (1964)	Franquismo (II)

f. Novelas de género. Novelas negras.

Novelas	Periodos
<i>Plenilunio</i> (1997)	Consolidación democrática.
<i>La sangre de los ángeles</i> (2001)	Consolidación democrática.

2.3.2. Comentario a la clasificación.

Si analizamos detenidamente los cuadros anteriores podemos establecer unas conclusiones.

En el primer grupo de novelas, que tratan de la vida de un maestro o de una maestra de escuela, y que por lógica debemos considerar las más cercanas al personaje, vemos que la mayoría se ambientan en el periodo republicano, concretamente cinco novelas de las siete que forman este grupo. Por eso, se puede deducir fácilmente que es en esta época en la que el personaje tiene algún interés novelístico. Y las razones son obvias: es un periodo en el que los maestros se consideran importantes en la nueva tarea pedagógica que impone la II República. Es la primera vez que el maestro de escuela es considerado parte importante para llevar a cabo un proyecto más político que pedagógico. De ahí que las consecuencias para algunos sean graves tras la Guerra Civil. Vemos esto en la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa. En la primera novela (*Historia de una maestra*, 1990), se cuenta cómo son los inicios de una maestra rural, los destinos por diferentes pueblos, incluso fuera de España (Guinea), las dificultades de los maestros rurales, y la implicación con la pedagogía republicana, lo que a la postre será determinante, tras la guerra, para algunos maestros, como Ezequiel, marido de Gabriela, que será fusilado. En la segunda novela (*Mujeres de negro*, 1994), asistimos a la narración por parte de un narrador externo en primera persona (la hija de Gabriela) de la vida de una maestra exiliada en México; y en la tercera (*La fuerza del destino*, 1997) encontramos la narración, otra vez en primera persona, de Gabriela, ya una mujer jubilada, que vuelve a España, una vez muerto el dictador, y recuerda cómo había sido su vida. Tenemos, pues, la

historia de una maestra desde que sale de la Escuela Normal hasta su vejez y retiro.

En un periodo más corto se desarrolla la novela *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio. Es una novela escrita, como indica su título, en forma de diario, pero en tercera persona, y en ella se plantean las cuestiones pedagógicas, las dificultades, los problemas de integración en la comunidad rural de una maestra, Irene Gal, que también sufrirá las consecuencias de la Guerra Civil, y será apartada de la profesión una vez acabada la contienda, cuando se produce la depuración del Magisterio por parte del gobierno nacional.

En una línea parecida encontramos el relato de Manuel Rivas, *La lengua de las mariposas* (1995), que ya sabemos que no podemos considerar una novela, sino un cuento, quizás un poco más largo que el cuento tradicional, perteneciente al libro *¿Qué me quieres, amor?* (1995). Se incide más en la relación del maestro y el alumno, pero también en las consecuencias de la Guerra Civil.

Aparte de estas obras ambientadas en el periodo republicano, encontramos la novela *El maestro* (1958), de Lucas Gallardo, un relato intrascendente que pretende destacar los valores cristianos, propios de la dictadura franquista, periodo en el que se ambienta.

Y, por último, también con ambientación en los primeros años de la dictadura, y en este grupo en el que la maestra sigue siendo protagonista, una novela desconocida, pero que sin duda entraña algún valor literario, *Cerco de arena* (1961), de Enrique Nácher, donde asistimos a los problemas de integración que encuentra la maestra Pilar Rodríguez en su destino en una remota aldea de la isla de Fuerteventura.

En un segundo grupo se encuadran las novelas que plantean algún conflicto en un marco rural. Dentro de estas novelas podemos establecer, a su vez, otros dos apartados: por un lado, las novelas que sencillamente relatan un suceso, un conflicto, en una comunidad rural; y por otro lado, las que podrían definirse como novelas de ambiente caciquil.

Dentro del primer grupo estarían novelas como *La barraca* (1898), de Blasco Ibáñez, donde se plantean los problemas de los agricultores de la huerta valenciana y más concretamente los derivados del enfrentamiento de la familia de Batiste con los huertanos por la explotación de unas tierras, y donde el maestro,

don Joaquín, aparece también como uno más de los habitantes de la huerta que interviene en el conflicto. También en este grupo tenemos la novela *Miss Giacomini* (1941), de Miguel Villalonga, que cuenta la llegada a la ciudad de un circo que también lleva una función de teatro. La artista principal, llamada miss Giacomini, es una mujer de bandera que pone en guardia a los celosos y mojigatos provincianos. También escandaliza a la profesora Doña Paquita Ramírez, que se enfrentará a la artista, y a los que consienten que se rompan las buenas costumbres.

Hay otra novela, poco significativa en cuanto al personaje: *La sangre de la raza* (1919) de Antonio Reyes Huertas, más bien una novela costumbrista de color local, donde el maestro forma parte del paisanaje.

El fulgor y la sangre (1970), de Ignacio Aldecoa, es una novela ambientada en los primeros años de la dictadura, pero a través de la cual conocemos la vida anterior de María, maestra de escuela durante el periodo republicano, y esposa ahora de unos de los guardias civiles que podía haber muerto en el monte, y que espera con angustia su regreso.

Y la última novela de este grupo: *Central eléctrica* (1970), de López Pacheco, que se desarrolla en el primer periodo de la dictadura y plantea los problemas que acarrea en Aldeaseca la construcción de una presa, que hará posible la instalación de una central eléctrica. Las dos maestras y el maestro que aparecen en la novela no tienen una carga significativa importante en el desarrollo del relato.

Respecto a las novelas del segundo apartado, dentro de este mismo grupo, están las que podíamos llamar novelas caciquiles, donde la presencia del cacique condiciona la acción del resto de los personajes. Nos encontramos ocho novelas, lo que demuestra el interés de los novelistas por este asunto. En principio, pueden destacarse las novelas *Doña Mesalina* (1910) de López Pinillos, y *El médico rural* (1912), del extremeño Felipe Trigo. *Doña Mesalina* (1910) trata de un asedio por parte de los rijosos pretendientes rurales a la maestra llamada así, Doña Mesalina. El tema podría ser la situación de la soltera no virgen ante la sociedad de la época. Y *El médico rural* (1912) se estructura en dos partes, que corresponden a los dos pueblos en los que ejerce el médico protagonista, Esteban Sicilia, áter ego del autor. A lo largo de la novela, en las dos partes, Felipe Trigo cuenta las aventuras del médico, las pruebas que tiene que ir

venciendo en su profesión, y la lucha contra las supercherías y los curanderismos tan arraigados. Hay dos maestros, el de Palomas, del que ni siquiera se dice su nombre, que le sirve al autor para criticar el atraso cultural de los pueblos extremeños; y el de Castelar, Macario, un maestro de casino, fiel al cacique, pero también más formado y con evidentes ambiciones políticas.

En el periodo republicano está encuadrada la novela *Reparto de tierras* (1934), de César Arconada. Se trata de una novela maniquea, en la que el autor da rienda suelta a su ideología, pretendiendo poner en evidencia los desmanes caciquiles, previos a la II República, en las tierras extremeñas. Hay dos maestros: Don Pantaleón, que representa las ideas tradicionales; y Jorge Espinosa, aliado del médico protagonista, que representa las ideas de la República, con las que el autor está de acuerdo.

También en el periodo de la II República encontramos ambientada una de las historias más ambiciosas de Torrente Ballester: la trilogía de *Los gozos y las sombras*, que forman las novelas: *El señor llega* (1957), *Donde da la vuelta el aire* (1960), y *La Pascua triste* (1962). A lo largo de las tres novelas asistimos al enfrentamiento entre el cacique, Cayetano, y otras familias gallegas. El maestro, al servicio del cacique, es más un personaje de casino que de escuela, que pretende aprovecharse del poder de su protector, ambición que se consumará, sobre todo, en la última novela de la trilogía.

He definido el grupo tercero como el de las novelas cuya temática es el mundo de la infancia rural. Dentro de este grupo hay dos novelas que están ambientadas exclusivamente en el mundo escolar. Sin embargo, los maestros no son personajes protagonistas: la primera de ellas es *Jinujito el Lila* (1977), de Jaime Campmany. Dice al respecto Francisco Javier Díez de Revenga: “En realidad, el verdadero protagonista del libro, en primera persona, narrador omnisciente y espectador absorto de la realidad circundante, es el propio autor de los cuadernos que, ante sus ojos infantiles, hace desfilar a todos los personajes retenidos con prodigiosa memoria extraídos directamente de su propia infancia: la familia, el servicio, los compañeros del colegio y, lo que es más, el momento político-social vivido (año 1933) por una familia conservadora” [2006: 15].

La siguiente novela es *El florido pensil* (1994), de Andrés Sopena, que critica la pedagogía de los primeros años del franquismo. En ambos casos los protagonistas son los niños.

También son niños los protagonistas de una de las novelas más duras que hacen referencia a este mundo de la infancia: *Duelo en el Paraíso* (1955), de Juan Goytisolo, ambientada en la Guerra Civil. Los alumnos se han hecho dueños de la escuela y, poseedores de unas armas encontradas en el lugar, deciden matar –y matan- a otro niño, vecino de la escuela, del que les separa un pasado y una clase social distintos. Los dos maestros que aparecen –el viejo Quintana y la maestra Dora- se sienten impotentes ante los problemas que ha ocasionado la guerra en su escuela.

En el resto de las novelas de este grupo, los niños siguen siendo los protagonistas, aunque las peripecias no se limitan solo al ámbito escolar, sino que también abarcan otros aspectos. Todas ellas recrean ambientes que se pueden encuadrar en el periodo de la dictadura franquista. Así, encontramos en el primer periodo novelas como *El camino* (1950), de Miguel Delibes, donde asistimos a las peripecias de un grupo de niños comandados por Daniel, el Mochuelo, y donde el maestro, don Moisés, es uno de los personajes más importantes, no solo como maestro, sino como miembro de la comunidad rural; o *Días del desván* (1997), de Luis Mateo Díez, novela autobiográfica, alimentada por los recuerdos infantiles de su autor, con evidentes referencias al mundo escolar y a los maestros.

También destacan otras novelas donde los niños siguen siendo los protagonistas, y donde los maestros no son más que referencias necesarias del mundo que evocan. Así, encontramos las figuras de don Severo y doña Elena, en *Las batallas de Breda* (1990), de Eugenio Fuentes; don Aniceto y don Vicente, en *Escenas de cine mudo* (1994), de Julio Llamazares; y el misterioso maestro de *Días en Petavonium* (1994), de Antonio Colinas.

Se puede decir, a modo de conclusión, sobre este grupo de novelas, que la mayoría de ellas están ambientadas en el periodo de la dictadura franquista.

Y si esto es así en este grupo, en el siguiente, el grupo cuarto, en el que he incluido aquellas obras de carácter biográfico, refiriéndome a vidas de personajes de ficción, cuyos protagonistas pueden ser un solo personaje o un grupo en una determinada comunidad, encontramos dentro del primer apartado aquellas novelas de personajes de ficción, en las que se cuentan historias de protagonistas que poco tienen que ver con el mundo escolar. Éste forma parte de un episodio en sus vidas, normalmente de acción, y aparecen brevemente, en la mayoría de ellas con motivo del paso del héroe por la escuela. Así, es bastante típico en las

novelas de Baroja que se retrate la infancia de algún personaje, y, como suele suceder, el episodio de la escuela, a veces muy breve, basta para presentarnos al maestro, del que recibe las enseñanzas mínimas el personaje en cuestión. Entre las de Baroja destacan: *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox* (1901); *La feria de los discretos* (1905); y *Las inquietudes de Shanti Andía* (1911) y *La sensualidad pervertida* (1920). Y en este mismo periodo, aunque de otros autores: *La sombra del ciprés es alargada* (1947), de Miguel Delibes, en la que la presencia del maestro, don Mateo, quizás sea más determinante para su protagonista; *La forja* (1951), de la trilogía *La forja de un rebelde*, de Arturo Barea, donde la presencia del maestro es intrascendente; y *Martín de Caretas* (1955), de Juan Sebastián Arbó, donde el maestro, don Antonio, *el Camándulas*, solo aparece en los primeros capítulos. También, más adelante, aparece la novela *Filomeno a mi pesar* (1988), de Torrente Ballester, pero es muy poco significativa con respecto al personaje.

Y respecto al segundo grupo de estas novelas, al que he llamado de novelas biográficas sobre un colectivo de ficción, he de decir que tampoco es muy significativa la figura del maestro, si bien con alguna excepción. Tenemos dos novelas en principio: *Cuerda de presos* (1953), de Tomás Salvador, donde la figura de don Baltasar Cañizo, el maestro, es poco significativa en este episodio de la vida nacional en el que asistimos al traslado de cárcel de un preso por parte de la guardia civil; y *Siempre algún día* (1998), de Justo Vila, un autor contemporáneo, donde el personaje del maestro, Carlos Barrantes, no es más que un miembro de una comunidad rural durante un periodo especialmente conflictivo en el que las estructuras seculares del Antiguo Régimen acabarán por ser barridas por el viento de la historia en medio de intensas tensiones contrapuestas.

Hay otras dos novelas: *La máscara del héroe* (1996), de Juan Manuel de Prada, con poca importancia del personaje, Carmen de Burgos, alias *Colombina*, en su desempeño de su empleo como maestra rural (apenas una breve referencia), aunque sí la tiene como personaje de la novela por otros caminos, como miembro del grupo bohemio de escritores y artistas que pululan y malviven en el Madrid de principios de siglo. Y una de las novelas más imaginativas, en cuanto a la recreación de ambientes y personajes: *Los ojos vacíos* (2000), de Fernando Aramburu, que responde al estilo narrativo peculiar de su autor, y

donde los maestros don Prístoro Vivergo y la señorita Lolla participan de ese mundo de crueldad, descrito con genial perspicacia, en torno a la hospedería del viejo Cuiña.

Por último, se puede incluir en este grupo una novela intrascendente por lo que concierne al personaje, don Alejandro Broto (maestro nacional, como lo define el autor) que es *Primer y último amor* (1997), de Torcuato Luca de Tena, en la que se recrea la vida de un grupo de personajes en una residencia de la tercera edad.

He contemplado dentro del grupo quinto a aquellas obras de carácter autobiográfico que, por tanto, reflejan la vida de un personaje que en mayor o menor medida suele ser trasunto del autor, que suele aparecer con su propio nombre o con otro ficticio. Como podemos ver, lo de contar la vida personal es algo que sucede en todas las épocas. Siempre está de moda. Por ello, tenemos novelas ambientadas en diferentes épocas. Encontramos obras representativas de la Generación del 98, como *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), de Miguel de Unamuno, quien en uno de los artículos recogidos en el libro *Andanzas y visiones españolas* (1922), el titulado “De vuelta de la cumbre”, confesaba, haciendo una de esas breves digresiones que en él son tan frecuentes:

No sé cómo puede vivir quien no lleve a flor del alma los recuerdos de su niñez. Trece volúmenes llevo ya publicados, pero de todos ellos no pienso volver a leer sino uno, el de mis *Recuerdos de niñez y de mocedad*, donde en días de serenidad ya algo lejana, traté de fijar no mi alma de niño, sino el alma de la niñez [1983: 352, 353].

En esta obra de recuerdos, el maestro no es más que uno de los personajes que pasan por la vida del escritor, al que el autor describe en las primeras páginas. Y muy parecida es la descripción que hace Azorín de su maestro en el libro *Las confesiones de un pequeño filósofo*, donde cuenta su infancia y su paso por la escuela en los primeros capítulos.

Posteriormente encontramos otras dos novelas del mismo estilo: En *Memorias de Leticia Valle* (1945), de Rosa Chacel, la autora cuenta la historia de la joven Leticia, a la que da clases particulares la maestra del pueblo; y en *Falsas memorias de Salvador Orlans* (1967), Llorenç Villalonga cuenta su vida,

mezclando algunos datos falsos en su autobiografía, donde el maestro apenas aparece en unos fragmentos del principio de la novela, como un elemento más de la infancia del narrador.

Por lo que respecta a *La rosa* (1959), de Camilo José Cela, es una obra en la que el autor cuenta su vida y habla de su primer maestro, don Luis, quien le sirve para hacer una crítica dura a los docentes de la época, presentándolo como un ser cruel a la hora de aplicar castigos a los alumnos, aparte de impartir la enseñanza mediante una metodología inútil.

También encontramos una sola obra autobiográfica (más bien un libro de memorias) en *Pretérito imperfecto* (1997) de Castilla del Pino, donde el autor cuenta su vida, primero los capítulos de su infancia en San Roque (Cádiz), antes de marcharse a Madrid, y donde habla del personaje don Gabriel Arenas, su maestro.

Hay otras dos obras narrativas autobiográficas. En primer lugar, *Memorias de un niño de derechas* (1971), de Francisco Umbral, que apenas hace una breve referencia a sus primeros maestros; y en el segundo, nos encontramos con una obra de difícil catalogación en cuanto al género, *Entre líneas* (1996), de Luis Landero, donde el autor habla de todo un poco, pero sobre todo de literatura, mencionando también su paso por la escuela y describiendo a uno de los personajes que en su obra siempre es recurrente como elemento de la infancia: Don Fermín, así como también de otros dos maestros, citados ya como personajes de su adolescencia, que son el matrimonio formado por don Claudio y doña Adela.

Dentro del grupo seis, que he definido como el de las novelas de carácter intimista en el ámbito rural, nos encontramos novelas que tienen como temática fundamental el amor, las consecuencias de la Guerra Civil, la soledad, los problemas de integración en la comunidad, etc. *Los hijos muertos* (1958), de Ana María Matute es una novela cuyo título abarca tanto a quienes murieron en la guerra civil como a quienes, aún siguiendo vivos, sobreviven a la posguerra en un entorno rural, pero por dentro se rompieron hace tiempo, ya están muertos. Participan de ese mundo dos maestros: Pascual Dominico, en la primera parte; y Miguel Patino, en la segunda. Los dos participan de ese mundo mágico, localizado en un lugar ficticio, llamado Hegroz. *Las hogueras* (1964), de Concha Alós, plantea a través de una técnica de contrapunto y un estilo en el que se

conjugan el más crudo realismo con la más honda poesía, el problema esencial del hombre: la búsqueda de la felicidad. Asunción Molino, la maestra de escuela, vive inmersa en la amargura de su vocación y de su vida fracasada. En la novela *Soy la madre* (1980), de Carmen Conde, encontramos a dos maestras: doña Anita y Rosalía. Ninguno de los dos personajes es importante en el desarrollo de la novela, o al menos no son muy significativos. Rosalía solo sirve para ser la antagonista respecto a Laurencia, ya que se enamora del mismo hombre que ella. *El silencio de las sirenas* (1985), de Adelaida García Morales, cuenta una historia de amor que tiene como protagonista a la maestra de escuela, María, destinada en una aldea de Las Alpujarras. *Obabakoak* (1989), de Bernardo Atxaga, reúne las apasionantes historias de los habitantes del territorio de Obaba, entre ellos la joven maestra, que tiene que aprender a combatir la soledad a lo largo de un frío invierno. La novela *Letanía de lluvia* (1993), de Fulgencio Argüelles sucede en una aldea minera de la montaña de Asturias, Peñafonte, donde distintos personajes expresan sus sentimientos y recuerdos, diálogos y reflexiones que se enredan con la memoria, historias enlazadas de la vida cotidiana, narradas con una especial maestría y hondura poética. El maestro, Conrado Valera, es uno más de estos personajes implicados en la historia, en la política y en la lucha minera, pero también en los sentimientos y en la pedagogía. *La reina de las nieves* (1994), de Carmen Martín Gaité, es un canto a la memoria y a su lucha contra la prisión del olvido, una hermosa parábola contemporánea sobre la potencia del recuerdo, donde el maestro Antonio Moura es un personaje secundario pero de vital importancia en el desarrollo de la trama. Y, por último, *Caballeros de fortuna* (1994), de Luis Landero, novela en la que una voz anónima, surgida de uno de esos grupos que asisten ociosos al espectáculo de las vidas ajenas, reconstruye un suceso en el que cinco destinos privados se van poco a poco entrelazando hasta convertirse en uno solo, colectivo, y donde la maestra, Amalia Guzmán, se debate entre el amor transgresor hacia un adolescente y el afecto sereno que le ofrece un hombre otoñal.

En el grupo número siete, donde se incluyen las obras de carácter narrativo que responden más al género de libro de viajes, se pueden destacar tres obras en las que aparecen maestros rurales, y siempre como elementos del paisaje y del paisanaje que describe el autor. Por orden de publicación tenemos primero la obra de Azorín: *La ruta de don Quijote* (1905), encuadrada en el reinado de

Alfonso XIII, donde el autor describe a don Silverio, maestro de El Toboso. La segunda obra de estas características es *Viaje a la Alcarria* (1948), de Camilo José Cela, donde la joven maestra, de la que no sabemos el nombre, es descrita por el autor en su breve visita a la escuela. Por último, hay un libro de viaje: *Donde las Hurdes se llaman Cabrera* (1964), de Ramón Carnicer, donde aparecen varios maestros que forman parte de la gente que se describe en las distintas aldeas.

El último grupo, el número ocho, lo he definido como el de las novelas de género, y más concretamente, del subgénero que se ha dado en llamar “novela negra”. Es curioso que las dos novelas seleccionadas en el periodo de Transición y consolidación democráticas sean de este tipo. Por orden de publicación, la novela *Plenilunio* (1997), de Antonio Muñoz Molina, cuenta la historia de un crimen: una niña aparece muerta en mitad de un bosque. Ha sido brutalmente asesinada. Obsesionado por el espantoso suceso, el inspector de policía a cargo de la investigación, intentará encontrar al asesino. Y uno de sus puntos de enlaces será Susana Grey, la maestra de la niña, que ayudará al inspector y con el que mantendrá una relación amorosa. La otra novela es *La sangre de los ángeles* (2001), de Eugenio Fuentes, una novela curiosa por cuanto la mayoría de los personajes son maestros. Uno de ellos, Gustavo Larrey, será asesinado en la misma escuela. A partir de ahí, la investigación del detective Ricardo Cupido hará que todos los demás compañeros maestros -Julita Guzmán, Manuel Corona, Jaime de Molinos, Matilde Cuaresma, Rita, Nelson y Violeta- aparezcan como presuntos culpables.

Según la temática de las novelas se puede establecer algunas conclusiones finales. Por ejemplo, hemos visto que el personaje del maestro rural tiene un interés mayor para los novelistas que lo sitúan en la época de la II República, por los motivos que se han explicado antes. No veo que tenga especial interés en otras épocas. El hecho de que la dictadura franquista se prolongue casi cuarenta años en el siglo XX, desde la finalización de la guerra civil hasta 1975, año en que muere el dictador, es el motivo por el que aparecen muchas novelas ambientadas en la dictadura. Así, hemos visto que son frecuentes dentro de este periodo las novelas que tratan de la infancia, algunas de ellas pertenecientes a autores todavía jóvenes, que nacieron durante la dictadura del general Franco, y también lo son aquéllas que tratan de conflictos en el medio rural. Es significativo también

el interés de los autores por ambientar en los primeros años del siglo XX las novelas que tratan de biografías sobre personajes de ficción, sobre todo autores como Pío Baroja. Y, finalmente, como consecuencia lógica por el interés que suscita a finales de siglo la novela negra, el hecho de que las dos últimas novelas señaladas pertenezcan a este grupo.

2.4. EVOLUCIÓN DEL PERSONAJE

Para este apartado, el estudio se contempla desde dos puntos de vista:

- a) La evolución del personaje dentro de la obra.
 - b) La evolución del personaje a través de las diferentes épocas: desde finales del siglo XIX hasta los inicios del siglo XXI.
-
- a) En el primer apartado se trata de estudiar al personaje sin salir de su obra. Por lo tanto, corresponde hacer un estudio individual del personaje, ver en qué medida cambia a lo largo de la narración, si es que evoluciona, cosa que no será frecuente en personajes secundarios de escasa aparición, pero que podremos ver mejor en las obras en las que el maestro es un personaje principal o, al menos, importante para el desarrollo de la trama.
 - b) En el segundo apartado el estudio es diferente, pues se trata de analizar los cambios que el personaje experimenta a lo largo del siglo. Es decir, qué visión de conjunto nos dan los diferentes novelistas acerca del personaje del maestro rural, que en buena lógica no será la misma en los finales del siglo XIX que en los comienzos del siglo XXI.

Vayamos, pues, por partes:

2.4.1. La evolución del personaje en la narración.

Como es lógico, es en las obras en las que los personajes participan de un papel protagonista donde podemos observar mejor la evolución de los mismos. Así, podemos apreciar la evolución de Gabriela, la maestra de la trilogía de Josefina R. Aldecoa, a lo largo de las novelas que la componen. Encontramos en *Historia de una maestra* (1990) a una mujer joven, que empieza a desarrollar su

labor como maestra y que irá evolucionando a través de sus diferentes destinos, incluido el de Guinea, y de sus aventuras, el conocimiento de la dura labor del maestro rural, su posterior matrimonio con otro maestro, Ezequiel, el nacimiento de su hija. También Gabriela se ilusionará con la llegada de la II República, y conocerá la desgracia –la muerte de Ezequiel-, y la llegada de la dictadura. A partir de aquí vendrá el exilio en México, narrado a través de su hija en la novela *Mujeres de negro* (1994), su nueva experiencia como maestra en un lugar tan distinto de España, y su nuevo matrimonio con un rico hacendado; y por fin, el regreso del exilio tras la muerte de Franco, que recoge en la novela de recuerdos *La fuerza del destino* (1997), un resumen final de lo que ha sido su vida, los pequeños éxitos profesionales o amorosos, y los grandes fracasos presididos por la condena a muerte de Ezequiel y la Guerra Civil, que supuso el derrocamiento de la II República.

En esta misma línea, aunque en un periodo más corto, nos encontramos con otra novela cuya protagonista es también una maestra. Se trata de *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio. Se parte de los estudios de Irene Gal en la Escuela Normal, sigue en su inmediato destino, siendo apenas una joven de dieciocho años, en una escuela rural, y más tarde viene el desengaño: los problemas educativos y los políticos, la difícil integración en un medio extraño donde a veces siente el rechazo, hasta la llegada de la Guerra Civil, la acusación y la depuración políticas, por lo que será expulsada del cuerpo de maestros, y tendrá que iniciar otra nueva vida.

Hay otra novela en la que la maestra es la protagonista, si bien no aborda un periodo largo, sino un solo curso escolar. Se trata de *Cerco de arena* (1961), de Enrique Nácher. En ella asistimos a la llegada a Matas Blancas, pequeña población de Fuerteventura, de la maestra Pilar Rodríguez, que procede de Zaragoza, con el fin de incorporarse a su trabajo. Lo que marca la evolución de la maestra es la difícil integración en un medio desconocido y de una especial dureza, donde la comodidad no le está permitida a nadie. Desde el inicio, la maestra no piensa más que en marcharse, renunciar a la plaza para la que no cree sentirse preparada. Sin embargo, el cariño de la gente, la comprensión que siente poco a poco por aquellas personas que ofrecen lo poco que tienen, hará que Pilar vaya cambiando de actitud y decida quedarse. Podemos verlo en el siguiente fragmento del final de la novela:

De aquella señorita asustada, que un día bajó del barco en Gran Tarajal, no quedaba en ella más que la presencia física. Había vivido por primera vez y ésta era su lucha. Un firme temperamento hizo su aparición y había llegado a saber que siempre cabe la esperanza de sobrevivir. Alguna cosa debía suceder para que la vida no terminase en inmundada basura. Por lo menos lo mejor de ella se había salvado en el choque brutal de las tierras de Morro Jable. Aquí estaba íntegro su espíritu y con él su virtud en triunfal armonía con su conciencia [1961: 163].

En muchas obras apreciamos el cambio del maestro, que pasa desde la madurez hacia la vejez o la muerte, en lo que podríamos denominar la evolución natural del personaje. Ni siquiera hace falta que el personaje sea protagonista de la historia. A veces, el narrador, tras contarnos un breve episodio del mismo, nos dice qué fue lo que sucedió después, no ya porque haya sido testigo a lo largo de su vida, sino porque ha obtenido la información a través de otros personajes. Sucede así en *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), donde el narrador, trasunto del propio autor, sabe de la jubilación y de la muerte de su maestro a través de un antiguo compañero:

Viejo, chocho ya, vivía en la aldea de su última mujer [...]; un antiguo discípulo suyo lo visitó poco antes de él morir, le vio él, el viejecillo le reconoció, ¡entre tantos como habíamos pasado bajo su caña!, le puso la mano sobre la cabeza al modo de los antiguos patriarcas bíblicos y, tal vez recordando algún grabado de libros de lectura, le dio luego un beso, buscó en el bolsillo una paciencia y lloró el pobre recordando aquel polvoriento bohardillón, resonante con la bullanga infantil, donde tantas veces había aligerado el peso de sus años el de los chicuelos colgados de sus rodillas, cobijados bajo su levita [1968: 17].

Vemos también al personaje en su etapa final en la figura de Pascual Domingo, de *Los hijos muertos* (1958):

En una cama de hierro, junto a una jofaina desportillada y una silla, entre su negro baúl y un espejo mohoso, estaba Pascual Domingo,

vestido y abrigado sobre la cama, con los ojos abiertos y la boca morada y salivosa. “Se ha muerto”, dijo un niño [1981: 80].

En *La reina de las nieves* (1994), asistimos a la muerte del maestro Antonio Moura, que él mismo había profetizado:

Al viejo Antonio Moura se lo encontraron muerto dentro de su barca una tarde en que había soplado poco viento y había lucido un sol inseguro [1997: 263].

Hay también otras causas que producen la muerte del personaje, no ya por la evolución lógica y natural, sino de manera más cruenta, como le sucede a la joven maestra embarazada, Dora, en *Duelo en el Paraíso* (1955), quien muere por culpa de la confrontación en la Guerra Civil:

Durante los últimos días de la dominación republicana, la guerra traía, a veces, noticias horribles: el camión en que viajaba la maestra había sido alcanzado por una bomba junto a Palamós y todos sus ocupantes habían perecido [1981: 115].

Más sorprendente aún es la muerte de la señorita Lolla Vivergo, hermana de don Prístoro Vivergo, ambos maestros en la novela *Los ojos vacíos* (2000), cuyo carácter severo es vengado por un alumno, muchos años después: “Dicen que a la señorita Lolla la mató de un tiro en la cabeza, en 1928, un insurgente que había sido alumno suyo por los tiempos en que también enseñaba a los niños” [2000: 138].

Y en una línea totalmente diferente, pues nos adentramos en la novela negra, encontramos al personaje Gustavo Larrey, maestro que muere asesinado en la propia escuela, cuando apenas sabemos nada de él, al comienzo de la novela *La sangre de los ángeles*: “La herida que estaba viendo, redondeada y negra, con algunos pelos incrustados en su contorno, había sido causada por el impacto de una bala” [2000: 71].

Podemos abordar también la evolución del personaje desde un punto de vista profesional. Ocurre cuando el personaje cambia de profesión. Y eso sucede

de dos maneras. Bien porque el personaje viene desde otras profesiones hasta llegar a la de maestro; o, por el contrario, cuando la profesión de maestro le sirve como trampolín para otros fines.

En el primer caso encontramos la novela *La barraca* (1898). En estos tiempos difíciles –hablamos de finales del siglo XIX- lo lógico es encontrar a maestros que han desempeñado múltiples oficios antes de hacerse cargo de una escuela. Así, don Joaquín, que ni siquiera tiene título de maestro, “llevaba mucho mundo corrido” y había desempeñado trabajos diferentes antes de hacerse maestro:

Unas veces empleado de ferrocarril, otras ayudando a cobrar contribuciones en las más apartadas provincias de España; hasta se decía que había estado en América como guardia civil. En fin que era un pájaro gordo venido a menos [1998: 145].

Sucede lo mismo con el maestro de *Siempre algún día* (1998), novela que podemos considerar ambientada en esta primera época de la Regencia. Así, vemos la evolución del maestro Carlos Barrantes, antes de llegar a Artobas:

Por fin un día se supo en Artobas que Carlos Barrantes era vendedor de peces desde hacía muy poco tiempo. Tampoco había sido antes maestro. No era un fraile excomulgado, ni un pastor protestante [...]. En realidad se trataba de uno de los sargentos sublevados diez años antes en el cuartel de San Gil de Madrid, que había sido desterrado al valle de la Serena a perpetuidad [1998: 234].

Pero esta evolución del personaje también se da al revés. Se trata de aquellos personajes que, siendo maestros, destinados en un pueblo, utilizan su profesión con otros fines, aprovechándose de su autoridad y su cultura respecto de los demás habitantes, y también de la protección que les brinda otro personaje poderoso. Lo hemos visto a lo largo de la trilogía de Torrente Ballester, *Los gozos y las sombras* (1957-1962) en el personaje de don Lino, que evoluciona hacia el cargo de diputado gracias al apoyo que recibe del cacique, Cayetano. Así es descrito por el narrador, una vez que don Lino abandona su profesión de maestro y se hace diputado de la República:

Don Lino llegaba a Pueblanueva los sábados, en el autobús de la tarde, y regresaba el lunes por la mañana. Le esperaban en el casino, donde contaba las últimas novedades de la política nacional, y le esperaban en su casa, donde explicaba a su mujer las cosas de Madrid: el precio de las patatas, la renta de los pisos y cómo debía vestirse la mujer de un diputado [2001, III: 263].

Un maestro muy parecido al anterior, por su dependencia del cacique, de la que también se beneficia, es Macario, el maestro de Castelar, en la novela *El médico rural* (1912). Se deduce de las palabras del narrador que el maestro es un liberado por Juan Alfonso, el cacique, que lo tiene a su servicio para los asuntos del juego, pagando a un ayudante que da las clases.

Se da el caso del personaje que abandona su profesión de maestro para no ejercer ninguna otra. O, mejor dicho, en el caso de la maestra María, en *El fulgor y la sangre* (1970), para dedicarse a sus labores, y a ser la esposa de un guardia civil. Aunque ella siga echando de menos su pasado como maestra.

Podemos hablar de la evolución profesional del maestro sin abandonar su profesión. Es decir, el hecho de cambiar de estado dentro de su propia escuela. Es lo que sucede en la novela *La sangre de los ángeles* (2001), ya ambientada en la época actual, donde los maestros son especialistas en determinadas materias y asumen funciones y cargos específicos. Así, vemos el cambio de actitud de Jaime de Molinos, al perder las elecciones como candidato a la dirección del colegio, y su odio hacia el nuevo director:

Cómo odiaba ahora, no solo a Nelson, sino a todos los que habían alimentado sus expectativas y su seguridad en el triunfo! Cómo despreciaba a quienes, aun estando a su lado, como Corona o Julita Guzmán, no habían sabido prever el peligro que se le echaba encima [...]. Habría sido tan fácil destrozar al otro candidato [2001: 67].

Si a Jaime de Molinos le había afectado de manera negativa la pérdida del cargo de director, a Nelson le pasa lo contrario. Hay un cambio evidente que se nota ya desde el primer momento de su nombramiento:

Nelson recibió las felicitaciones de quienes aún no lo habían llamado por teléfono o no lo habían visto. Venía vestido de un modo menos sport del que solía hacerlo y De Molinos [...] tuvo que reconocer que el nuevo cargo le sentaba bien: un hombre casi veinte años más joven que él, con el bronceado del largo verano todavía en su rostro y en sus manos, con un atractivo físico que el pequeño poder que asumía parecía multiplicar. Hasta su condición de zurdo le otorgaba una originalidad añadida [2001: 69].

Uno de los cambios más negativos que se produce en algunos personajes, deriva también de los asuntos políticos, pero no buscados por el personaje, sino como consecuencia de su implicación ideológica. Sucede sobre todo en el periodo más politizado, tanto por uno como por otro bando, en la etapa de la II República, en los años previos a la Guerra Civil. Este cambio viene determinado por la mala suerte de los vencidos, que serán hechos prisioneros por el bando nacional, y en algunos casos condenados a muerte. Lo vemos así en personajes como don Gabriel Arenas, el maestro de la obra autobiográfica de Castilla del Pino: *Pretérito Imperfecto* (1997):

Don Gabriel fue detenido como masón y republicano de izquierda... No sé cómo ni por qué, no solo logró salvar su vida sino que, desde el cuartel de Falange de La Línea, donde estaba detenido y donde le vi desde la calle Real [...] se le facilitó su huida a Tánger, en donde años después murió [1997: 75, nota 28].

También imaginamos el destino trágico de don Gregorio, en el relato *La lengua de las mariposas* (1995):

De la boca oscura del edificio, escoltados por otros guardias, salieron los detenidos. Iban atados de pies y manos, en silente cordada. De algunos no sabía el nombre, pero conocía todos aquellos rostros [...]. Y al final de la cordada, chepudo y feo como un sapo, el maestro [1999: 24].

No se puede asegurar, porque el relato lo deja abierto, el final de don Gregorio, pero sí se narra en toda su crudeza el fusilamiento de Ezequiel, el marido de Gabriela, también maestro, que se había significado en su apoyo a la II

República y había participado en huelgas y manifestaciones anteriores. Gabriela lo recuerda en la novela *La fuerza del destino* (1997):

Y luego aquel verano del 36 que nunca podré olvidar. La muerte por entonces de mi padre y, a los pocos días, la guerra y la noticia susurrada de oído en oído hasta llegar a mí: Ezequiel fusilado [1997: 118].

Corre mejor suerte el maestro, cuyo nombre desconocemos, de la novela *Días en Petavonium* (1994), al que tan solo se le prohíbe seguir en la enseñanza:

Con el paso de los años supe que en nuestro país hubo una guerra civil y que aquel maestro había pertenecido a uno de los dos bandos, el de los perdedores. Y que casi veinte años después de acabada la guerra, había intentado abrir su escuela discretamente, y que el secreto había sido conocido y denunciado por persona anónima. La escuela había sido cerrada por orden de la autoridad gubernativa [1994: 70].

Es evidente que el cambio más negativo del maestro, si nos limitamos a entenderlo desde su profesión, se produce cuando es expulsado de la comunidad por los propios padres de alumnos. Así sucederá con la maestra Josefina, más conocida con el nombre que da título a la novela: *Doña Mesalina* (1910). Tras haber sido un objeto del deseo de los hombres de Benalcázar, que vieron en ella a una mujer fácil, dada su inclinación hacia la provocación y el exhibicionismo, y tras haberse aprovechado de ella, la maestra será expulsada de la localidad por ser un mal ejemplo para los alumnos. Así, cuando las cosas no van bien para la maestra y sus escándalos eróticos llegan a oídos de las madres y padres de los alumnos, la reacción no se hace esperar:

Las niñas mayores, a fin de que el mal ejemplo no las marcara al pubescer, fueron retiradas de la escuela; los ricos llevaron también a sus pimpollos, y bajo la férula de la meretriz no quedó más que la pobreza [1975: 180].

Hay también una evolución del personaje menos dependiente de la profesión, aunque ésta influya, que es la que se produce desde una vertiente más personal, por ejemplo en el aspecto amoroso. Hay dos novelas, cuyas protagonistas femeninas así lo manifiestan. El primer caso lo encontramos en la novela *Caballeros de fortuna* (1994), donde la maestra Amelia Guzmán se enamora de uno de sus alumnos, al principio:

Amalia intentaba dar las clases con más decoro académico que nunca. Pero era inútil, porque bastaba que sus ojos se encontraran un instante para eternizarse en una mirada de embeleso o para coincidir en una sonrisa pícaro de niños conjurados [1994: 222].

Pero la maestra no tardará en evolucionar hacia la sensatez, una vez olvidado el capricho del alumno adolescente, cuando encuentre en los brazos maduros de Belmiro Ventura a su nuevo protector: “Cuando quisieron darse cuenta se habían comprometido con todos los misterios del universo: el destino los elegía a ellos para poner orden y luz en aquellas tinieblas” [1994: 275].

Y también se manifiesta la evolución a través del amor en la novela *Plenilunio* (1997), donde la maestra Susana Grey experimenta un cambio en el deseo que le provoca la cercanía de su nuevo amante: “Cuánto tiempo sin abrazarse así a alguien, sin desear de ese modo a un hombre, con tanta urgencia y tanta dulzura” [1997: 281].

2.4.2. La evolución del personaje en el siglo XX

Para Sánchez Alonso muchos autores han relegado al personaje a un plano secundario en los modernos estudios, o han tratado de explicarlo desde supuestos psicológicos o sociológicos, olvidando que carece de sentido buscar las claves de su comportamiento en la realidad. De hecho, recuerda el autor, no se ha abordado todavía el estudio del personaje examinándolo a partir de los diferentes periodos artísticos que jalonan la Historia de la Literatura, sino que se ha tratado de imponer al personaje la camisa de fuerza de viejas definiciones, en

lugar de extraerlas tras un estudio comparativo de los diversos modos en que el personaje se ha manifestado, y se manifiesta en los textos literarios [1998: 103].

Para poder realizar el estudio literario del personaje, no podemos separarlo de la realidad del maestro rural, es decir, del oficio que ejerce al margen de la contemplación novelesca de los diferentes autores.

Es por eso por lo que me parece interesante añadir algún comentario desde este punto de vista, para así entender mejor la evolución del personaje a lo largo del siglo XX en sus distintas obras.

Siguiendo a Félix Ortega y Agustín Velasco, hay que decir que el oficio de maestro en la sociedad española ha sido, durante largo tiempo, el resultado de la convergencia de dos factores. De un lado, un proyecto diseñado por la burguesía urbana; de otro, una práctica social radicada en ambientes rurales. Desde la institucionalización del sistema en el siglo XIX y hasta al menos la década de los sesenta del siglo XX, los maestros se modelaban profesionalmente en aldeas y pueblos. Era la escuela rural la institución donde propiamente tenía lugar la acumulación de experiencias que, eventualmente, llevarían después los maestros (con su traslado) a la ciudad. Es más, la enseñanza primaria, su contenido y funciones, y lógicamente el maestro, remitían a un marco de referencia agrario. Mientras, el circuito escolar socialmente valorado y deseable, el que posibilitaba el acceso a los estudios propiamente dichos y a trabajos y profesionales cualificados, se iniciaba en el bachillerato y se desplegaba casi exclusivamente en los medios urbanos. Por todo ello, la profesión de maestro va ligada inexorablemente al destino de la escuela rural, y también consiguientemente al de la sociedad respectiva [1991: 11].

Por otra parte, y estando de acuerdo con los postulados de los mismos autores, se entiende fácilmente que el oficio de maestro es un oficio muy representativo de lo que podríamos definir como semi-profesiones. Es una actividad que se reserva en su mayoría a miembros de las clases medias-bajas; que no requiere un largo tiempo de formación, ni unos cualificados conocimientos, y que desemboca en el desempeño de un trabajo no manual. A estos trabajos se los ha caracterizado por carecer de un cuerpo de conocimientos propios y complejos; ausencia de criterios restrictivos en el acceso a la profesión; falta de organización profesional monopolista; estar desempeñados en proporción más elevada por mujeres que por hombres, y ser heterónomos respecto del Estado o

de cualquier otra instancia social que haga sus veces. En la estructura ocupacional, los maestros se sitúan en un estrato intermedio que se diferencia del de los trabajadores manuales, pero por el resto de propiedades del oficio se distancian de los profesionales de pleno derecho.

Por otra parte, al distanciarse de la clase trabajadora sin poder integrarse en las profesiones reservadas a las clases dominantes, los maestros han venido percibiéndose como un “grupo de status” [*Ibid.*: 27].

Se analiza el aspecto de la formación y preparación del personaje en otro de los puntos que trataré más adelante. Pero es evidente que la evolución del personaje en los distintos periodos vendrá marcada por el interés de las instituciones y distintos gobiernos.

Si revisamos los diferentes planes de estudio, cuando los ha habido, destinados a formar a maestros, encontramos por lo general la ausencia de una preparación sólida y digna. Pocos, elementales y obsoletos conocimientos científicos-literarios; reducida e inadecuada capacitación pedagógica; marginalidad de toda la enseñanza primaria respecto del sistema educativo propiamente dicho.

Por otro lado, el origen social de los maestros no les confiere unas mejores condiciones de equipamiento cultural. Hijos de clases medias rurales y urbanas y de trabajadores cualificados, sus recursos culturales son sustancialmente los recibidos en la socialización escolar. Como los requisitos para el acceso a las Escuelas Normales han venido siendo mínimos, y estos centros no se caracterizaban precisamente por ser medios estimulantes en el terreno intelectual, el resultado era que los maestros desembocaban en las escuelas con una rudimentaria y deficiente preparación cultural y profesional. Ponerse a la altura de los niños y los analfabetos no supone un gran esfuerzo [*Ibid.*: 19].

A un trabajo escasamente reconocido y que se proporciona a personas de modestos orígenes, no puede por menos que corresponderle una endeble formación. La cicatería académica a la hora de preparar a los maestros interviene, a su vez, en la creación de un cuerpo de agentes sociales con expectativas intelectuales reducidas (a veces frustradas) y un recortado horizonte cultural. A las escuelas de Magisterio concurren alumnos cuya trayectoria se caracteriza por la discreción en sus previos resultados escolares. Entre los maestros existe una clara conciencia de este carácter residual de su formación. De manera que origen

social, biografía escolar y estructura de las Escuelas de Magisterio vienen a reforzarse mutuamente en el empeño por mantener en la mediocridad al circuito que sirve para hacer efectiva la igualdad de oportunidades [*Ibid.*: 59].

El maestro es ante todo un mero recopilador de saberes (creados, sistematizados y presentados por otros) que transmite una vez que han sido aceptados y consolidados en otras instancias. Ni crea, ni innova, ni tan siquiera organiza los materiales culturales según su propio criterio. Es por tanto una persona habituada a trabajar conforme a la repetición de conocimientos recibidos del pasado y ya estructurados internamente. Es así como el maestro se ve constreñido a un ritualismo cultural tradicionalista, que refuerza –desde su vertiente intelectual- el conservadurismo de la profesión [*Ibid.*: 95].

Se ha venido admitiendo, y estoy de acuerdo, que es en el breve periodo republicano (1931-1936) cuando se ve de alguna manera reconocida la labor del Magisterio. Se aumenta el nivel de exigencia, y la preparación del maestro es superior a como venía siendo. Pero, como se demostrará más adelante, este breve periodo, aunque tengamos que destacarlo, no puede justificar en forma alguna lo que se viene diciendo. Las obras literarias también reflejan en parte esta mejor preparación del maestro que se formó al amparo de la II República.

La definición tradicional del Magisterio ha pervivido en España, con la salvedad del breve periodo republicano, hasta fechas tardías. De hecho, el desenlace de la Guerra Civil supuso un claro retroceso de la modernización emprendida con anterioridad. A partir de la configuración del Nuevo Estado, los maestros van a ver drásticamente reducida su formación cultural, que es, además, sustituida por un adoctrinamiento religioso-político. El objetivo de la escuela pasa a ser el de una suerte de apostolado subsidiario del efectuado por la Iglesia.

Esta situación se prolonga hasta los años sesenta, cuando un desarrollo económico más acelerado y no basado en la autarquía agrícola exige de la escuela en general, y de la rural en particular, la consecución de objetivos distintos.

A partir de la Ley General de Educación de 1970 las cosas cambian para los maestros. Esta reforma supuso dos repercusiones considerables: una concerniente a su formación inicial y la otra relativa a la transferencia de una nueva función social. En el primer caso, las Escuelas Normales pasan a ser

centros universitarios, aunque de rango inferior, y se elaboran nuevos Planes de Estudios. Sin embargo, la modernización del profesorado de la escuela primaria no ha cambiado notablemente [*Ibid.*: 31- 33]

Veamos, pues, la evolución de nuestros personajes, a tenor de lo dicho en la introducción, basándonos en los periodos históricos en los que hemos incluido a las distintas obras en las que los estudiamos.

De manera general, pues sería muy largo hacerlo de otra forma, y teniendo en cuenta los rasgos del personaje que más se repiten, se advierten una serie de características del personaje en cada periodo. Lógicamente, no me refiero a aquellos rasgos que el novelista no menciona, aunque se intuyan. Por ejemplo: sabemos a ciencia cierta que todos los maestros de una determinada época cobran lo que les pagan los padres de los alumnos, pero solo se hace referencia a ese dato si se dice en el relato. De esta manera, en las nueve obras ambientadas en el periodo de la Regencia de María Cristina (1885-1902), en las que aparecen nueve maestros, podemos concluir que el personaje de esta época aparece de la siguiente forma, siguiendo el orden de mayor a menor número de veces que aparecen los rasgos característicos:

Rasgos	Número de personajes en los que aparecen
Personajes secundarios	9
Viejos	7
Personajes ridículos	7
Utilizan el castigo físico	5
Usan métodos solo memorísticos	5
Van mal vestidos	4
Trabajan en escuelas miserables	4
Son religiosos	3

Teniendo en cuenta el anterior cuadro, podemos establecer que las características generales de los maestros de escuela de esta época, según los textos, son las siguientes: son todos personajes secundarios, por lo que no es un personaje de interés literario; aparecen ocho hombres y una sola mujer (Miss Giacomini); suelen ser personajes viejos, de aspecto ridículo, y van mal vestidos; utilizan el castigo físico para corregir a sus alumnos; trabajan en escuelas

miserables, y le dan importancia a la asignatura de Religión, que explican en clase.

Al margen de estos datos fundamentales, se puede decir que, en general, aunque aparecen menos veces, les identifican otros rasgos, como tener otras profesiones, aparte de la enseñanza; recibir el salario de los padres de alumnos, aunque muchas veces no cobran; tener escasa formación pedagógica (el maestro de *La barraca* (1898) ni siquiera tiene título de maestro); y ejercer una autoridad incuestionable. Estos últimos rasgos se repiten al menos dos veces.

Siguiendo la misma fórmula que en la etapa anterior, lo vemos en el periodo de ambientación de Alfonso XIII (1902-1923) en diez obras, en las que aparecen diez personajes:

Rasgos	Número de personajes en los que aparecen
Personajes secundarios	9
Escasa formación	4
Descripción negativa	4
Trabajan en escuelas miserables	4
Usan métodos memorísticos	4
Tienen pasantes	3

Así, vemos que en las diez obras hay once maestros (dos maestros aparecen en *El médico rural*), de los cuales son nueve hombres, y solo dos mujeres. Sigue predominando, por tanto, el género masculino; siguen siendo personajes secundarios en la mayoría de las novelas (tan solo podemos considerar al personaje protagonista en una novela, que es además personaje femenino: Doña Mesalina); se describen de forma negativa, fundamentalmente en el aspecto físico; se alude al trabajo en escuelas rurales lamentables; en no pocas ocasiones (cuatro obras) se dice de ellos que tienen poca formación, y siguen usando métodos memorísticos. Por lo que respecta al salario, siguen cobrando de los padres de alumnos.

Han desaparecido algunos rasgos de la etapa anterior. Por ejemplo, el maestro ya no siempre se ve como un viejo, a pesar de su aspecto desaliñado; no se hace especial referencia al castigo físico -salvo en *Martín de Caretas* (1955)-, y tampoco se menciona la clase de religión.

Hay, en cambio, algunas novedades: la más significativa es la aparición del aspecto erótico en el personaje de Josefina, la maestra cuyo apodo da título a la novela *Doña Mesalina* (1910), de López Pinillos. Y, finalmente, la aparición del pasante o maestro ayudante, que aparece en tres novelas.

No puedo aportar demasiados datos en el periodo de Primo de Rivera (1923-1931), en el que destacan cuatro novelas y cinco personajes, teniendo en cuenta que se alude a dos maestros de escuela en la novela *Los ojos vacíos* (2000). Veamos el esquema:

Rasgos	Número de personajes en los que aparecen
Personajes secundarios	5
Trabajan en escuelas miserables	3
Personajes ridículos	3
Métodos memorísticos	2
Maestros politizados	3
Aplican el castigo físico	2

Entre los personajes de estas novelas vemos que se repiten características parecidas a las anteriores. En este caso, nos encontramos con tres personajes masculinos y dos femeninos, todos ellos secundarios. Apenas tiene trascendencia la maestra de *Las máscaras del héroe* (1996), Colombine, pues aparece muy poco, y mucho menos en su papel de maestra de escuela rural. Por lo que respecta a los demás, siguen trabajando en edificios que más que escuelas parecen zahúrdas, son descritos de forma ridícula, aplican el castigo físico a sus alumnos, utilizan los mismos métodos pedagógicos, basados sobre todo en la repetición y la memoria, y suelen ser personajes politizados.

En el periodo de ambientación de la II República hay doce relatos y 17 personajes que son maestros de escuela, ya que en varias novelas aparece más de uno. De estos personajes, once son hombres y seis mujeres, lo que también podemos considerar un dato significativo. Aparecen más mujeres, en proporción a los periodos anteriores. Veamos la tabla siguiente:

Rasgos	Número de personajes en los que aparecen
Politizados	13
Buena formación cultural	12
Utilizan métodos pedagógicos modernos	10
No religiosos	10
Buen aspecto físico	9
Salario escaso	7
Son vocacionales	7
Trabajan en escuelas miserables	7
Aplican castigo físico	5
Personajes principales	5

Aparte de lo dicho anteriormente, cabe destacar en primer lugar que hay una mayoría de personajes que aparecen politizados, lo que parece lógico, debido al momento histórico en el que se presentan, previo a la Guerra Civil. Ya analizaré más adelante este aspecto. Pero hay, además, otros rasgos que han cambiado con respecto a los personajes de otros periodos. Por ejemplo, se observa que en una mayoría los maestros de esta época tienen una buena formación cultural, así como mayor preocupación por su trabajo pedagógico, distinto ya del método memorístico y aburrido de otros maestros; el tema de la religión, antes no cuestionado, aparece ahora en algunos personajes, que se muestran contrarios a la Iglesia y a las clases de religión en la escuela, lo que les acarreará a varios de ellos serios problemas; no estamos ya ante maestros viejos, mal presentados y ridículos, sino ante hombres y mujeres de aspecto normal, ya sean jóvenes o viejos; aunque siguen cobrando poco, hay una mayoría que se confiesan vocacionales en su profesión, y algunos ya no aplican el castigo físico. De los

cinco personajes que se siguen aplicando al refrán “la letra con sangre entra”, cuatro representan a maestros tradicionales, conservadores, de ideas diferentes a los maestros republicanos, salvo en el caso de don Gabriel Arenas, maestro de la obra *Pretérito imperfecto* (1997), que es republicano y aplica el castigo físico. Y un rasgo diferenciador con respecto a los otros periodos: el maestro aparece como personaje protagonista en cinco obras. En cuatro de ellas son mujeres y en solo un relato es un hombre. Hay que tener en cuenta que la maestra Gabriela aparece en tres novelas, pues es la protagonista de la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa. El único dato que se sigue manteniendo de manera parecida a las novelas anteriores es el estado lamentable de las escuelas donde trabajan nuestros personajes. Como sabemos, durante la II República se hará una inversión importante para paliar este problema, pero debido al escaso tiempo en que se mantiene el poder republicano, no será posible llevarlo a efecto.

Solo hay una novela que se puede enmarcar en la Guerra Civil (1936-1939). Se trata de *Duelo en le paraíso* (1955). Es verdad que hay otras novelas en las que aparece la Guerra Civil, al menos en algún capítulo, en relatos que he situado en la II República o en la primera etapa del franquismo, sobre todo debido a su proximidad. Pero se tratan en su apartado correspondiente. Con respecto a la única novela que sitúo aquí, es un tanto atípica, pues los protagonistas son los alumnos que han abandonado la escuela a causa de la guerra. En la novela hay dos maestros, un hombre y una mujer, por lo que no es necesario que presente los rasgos más significativos mediante una tabla. Digamos que los dos personajes son secundarios; el hombre es viejo y la mujer es joven; ambos están politizados necesariamente por la guerra; han perdido la autoridad ante sus alumnos, que han dejado de ir a clase; y la maestra, Dora, morirá a consecuencias de la contienda.

Durante el periodo de la dictadura, que he dividido en dos partes, vemos los rasgos más significativos del primer periodo: Nacional-catolicismo (1939 – 1957). Nos encontramos aquí con once novelas y con 16 personajes que son maestros de escuela. En algunas novelas aparecen varios maestros. Hay seis personajes femeninos y diez masculinos.

Rasgos	Número de personajes en los que aparecen
Personajes secundarios	14
Aplican el castigo físico	6
Utilizan métodos tradicionales	5
Trabajan en edificios en mal estado	5
Formación cultural positiva	4
Se les reconoce la autoridad	3

Teniendo en cuenta los rasgos que más se repiten, vemos que el personaje ha cambiado de nuevo en algunos aspectos: vuelve a ser mayoritariamente un personaje secundario (solo es principal en dos novelas), por lo que ha dejado de interesar como personaje novelístico; son personajes que vuelven a utilizar el castigo físico en su mayoría, y los métodos tradicionales y memorísticos; se les restituye la autoridad en la comunidad rural; tienen en algunos casos buena formación (al menos con respecto a los demás personajes) y siguen trabajando en edificios escolares ruinosos.

Hay otros rasgos menos destacables, pues solo aparecen dos veces, y hacen referencia a la implicación política (a favor de la dictadura), la vocación, el bajo salario, la vuelta a las clases de religión y la escasa consideración social.

En el segundo periodo de la dictadura: Cambio social y desarrollo económico (1957-1975), encontramos once novelas y dieciséis personajes. De ellos, nueve son hombres y siete mujeres, lo que ya es un dato esclarecedor: las mujeres van ganando terreno en la profesión. Veamos los rasgos más comunes:

Rasgos	Número de personajes en los que aparecen
Personajes secundarios	12
Viejos	7
Descritos negativamente	5
Usan métodos tradicionales	5
Aplican castigos físicos	3
Trabajan en escuelas ruinosas	3
Aceptable formación cultural	3
No integrados socialmente	3

Aunque hay cuatro personajes que podemos considerar principales, hay mayoría de personajes secundarios (12); se siguen describiendo como viejos y de manera negativa, fundamentalmente en el aspecto físico; usan métodos tradicionales y aplican por lo general castigos físicos como recursos de aprendizaje; trabajan en escuelas ruinosas, lo que no es un dato nuevo; tienen una aceptable formación cultural, y no están integrados socialmente en la comunidad donde trabajan.

Veamos el último periodo: Transición y consolidación políticas (1975-2000). Solo encontramos aquí dos novelas, pero a nueve personajes que ejercen como maestros. Hay que tener en cuenta que en la novela *La sangre de los ángeles* (2001) aparecen ocho maestros, y solo una maestra en *Plenilunio* (1997). Respecto al género, por primera vez el número de maestras (5) supera al de maestros (4), lo que es también un indicativo de un cambio que experimenta en la realidad la profesión. Veamos los rasgos más comunes:

Rasgos	Número de personajes en los que aparecen
Personajes secundarios	9
Descripción física positiva	5
Maestros con cargos	4
Especialistas	3
Métodos más innovadores	3
Buena formación cultural	3

Aunque he incluido a los maestros de *La sangre de los ángeles* (2001) dentro de los personajes secundarios, por la misma razón podría haberlos considerado principales, ya que se mueven todos en un plano parecido, y el autor suele dedicarles el mismo tiempo. Y lo mismo podemos decir de Susana Grey, el personaje de la novela *Plenilunio* (1997). Sin embargo, dado que no está clara esta función, se mantienen como personajes secundarios. Es conveniente señalar que las dos novelas pertenecen al género negro. Los personajes ya no se parecen en muchas cosas a los anteriores. Se nota que ha habido un cambio en todos los sentidos en la sociedad española. Destaca, entre los rasgos que más se repiten, la descripción física positiva; por otra parte, nos encontramos ante otro

tipo de maestros, que ya no trabajan en escuelas unitarias, que desempeñan cargos (directores, jefes de estudio, secretarios); que son maestros especializados en diferentes disciplinas (Logopedia, Educación Física, Educación Infantil, etc.); se aplican ya métodos más innovadores, alejados de los métodos memorísticos y repetitivos, ya no aplican el castigo físico a sus alumnos, y por lo general tienen una formación cultural aceptable.

3. EL MAESTRO RURAL COMO FIGURA Y COMO PERSONAJE. ESCUELA RURAL Y TEXTO LITERARIO

Siguiendo el planteamiento de la investigación, el personaje del maestro aparece ligado a una cultura y a una sociedad, la cultura y la sociedad rural tradicional española. El personaje no puede desprenderse de su categoría de sujeto social, inmerso en un grupo y en una cultura con unas características propias que explican, en gran medida, su comportamiento en relación a sus alumnos, a los otros maestros, a los habitantes del pueblo o a la administración educativa. A su vez, el personaje del maestro, su comportamiento en tanto que sujeto inmerso en una sociedad, nos permite inferir en qué tipo de sociedad nos encontramos, lo que nos lleva a la antropología, y dentro de ésta, a la antropología social y cultural, que nos faculta para una descripción densa, cargada de interpretaciones, del comportamiento humano en tanto en cuanto ser social, es decir, como sujeto que vive en una sociedad con cuyos demás miembros comparte una cultura. La aproximación entre la Antropología y la Literatura, y más concretamente con el género literario de la novela, es evidente, en tanto en cuanto en cada relato literario es corriente encontrar esa descripción de la sociedad a la que pertenecen sus personajes y de la cultura en la que éstos están inmersos. Por otro lado, no hay más que leer algunas etnografías para darnos cuenta de que entre la escritura etnográfica y la literaria, a veces, la frontera es demasiado difusa como para decidirse si estamos ante una u otra. Como sugiere Joan F. Mira, refiriéndose a unos de los clásicos de la antropología: “¿Quién puede asegurar si *Tristes trópicos* de Claude Lévi-Strauss es un estudio antropológico con valor literario, un ensayo no del todo científico, o una obra típicamente francesa de «prosa moral»?” [2007: 552].

Además de una amplitud histórica y universal (estudio del hombre en todos los tiempos y en todos los espacios), la antropología tiene como característica esencial su enfoque holístico y globalizador. Así, por ejemplo:

Un antropólogo al describir un grupo humano, puede tener en consideración “las condiciones físicas que lo rodean, la organización de

la vida familiar, las características generales de la lengua que hablan, las estructuras de asentamiento, los sistemas políticos y económicos, la religión y las formas de vestir o de expresión artística [Ember y Ember, 2003: 3]

Y, en general, los aspectos de la cultura de ese grupo humano, que incluiría, siguiendo la primera definición de cultura dada por Edward B. Tylor: “Ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres, y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad [1871: 1]. ¿Acaso no recogen las novelas conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres... del grupo social al que pertenecen sus personajes?, ¿Acaso no recoge *El Quijote* una descripción densa de la sociedad española del siglo XVII: aspectos políticos y económicos, morales y religiosos; el sistema y las relaciones de parentesco o la estratificación social propios de la época?

De igual manera que un escritor puede leer una etnografía sobre uno u otro grupo cultural en el que quede retratada la cultura o las culturas en las que pretende insertar a los personajes de su novela, un antropólogo puede tomar un texto escrito, un relato, una narración

...y desmontarlo y descomponerlo para ver de qué hilos y materiales culturales está hecho, para reconstruir sus fibras (ideas, valores, emociones, relaciones, modelos...), analizar su derecho y su envés, para saber en definitiva qué formas y experiencias culturales expresa o expone [Mira, 2007: 547].

En el caso que nos ocupa, es cierto que se plantea una reconstrucción de la cultura de la España rural del siglo XX a partir del análisis del personaje del maestro en la novela española que sitúa su trama en ese periodo, pero tengo que decir que el objetivo dista mucho del que planteo, en primer lugar, porque esta tesis tiene un claro e intencionado sesgo literario, y en segundo lugar, porque no soy antropólogo.

Como sugiere este mismo antropólogo y escritor:

...es el escritor quien, mejor que otros «artistas», tiene en su manos los medios para penetrar e interpretar la vida de la gente: es alguien que da razón a la humanidad que tiene cerca o lejos, que conoce, observa o imagina. Alguien a través de cuya obra tantas veces sabemos cómo eran, cómo actuaban, qué pensaban y sentían gentes lejanas o cercanas: qué clase de vida era su vida. Sin Sófocles, sin Cervantes, Shakespeare o Proust, nuestro conocimiento de la humanidad –de las posibilidades de «ser humanos»- sería mucho menor [Ibid.: 548].

En la obra *El antropólogo como autor*, Clifford Geertz realiza un análisis de obras como *Los nuer*, de Evans Pritchard, rindiéndose a la riqueza en las descripciones que realiza este antropólogo, comparando algunas de éstas con auténticas obras de pintura en la que se pueden recrear, por ejemplo, los paisajes con gran detalle. No hay más que leer cómo se inicia el segundo capítulo: “Desde el punto de vista europeo la tierra nuer no tiene cualidades favorables, a no ser que se cuente como tal su severidad, pues sus pantanos infinitos y anchos llanos de sabana tienen un austero, monótono encanto...” [1992: 67]. De la misma manera, muchos escritores son autores de narraciones con un alto contenido etnográfico. Como confiesa Mira:

Si hubiera que relacionar la etnografía con la exposición de temas o ambientes rurales, *Los santos inocentes* de Miguel Delibes es mucho más etnográfico que cualquiera de mis narraciones, como *Viatge al final del fred* («Viaje al final del frío»), ambientadas en tierras altas y pobres. Como también lo son mucho más *La barraca* y *Cañas y barro*, de Blasco Ibáñez, que mis narraciones situadas en la huerta de Valencia como *Els cucs de seda* («Los gusanos de seda»). Y a nadie se le ha ocurrido afirmar, por supuesto, que «se ve» en sus novelas que Delibes o Blasco, además de escritores, son antropólogos [Ibid.: 555].

En las páginas siguientes podemos encontrar una amplia muestra de fragmentos de narraciones con un importante contenido etnográfico que ayudarán a describir el contexto sociocultural en el que se situaba nuestro personaje a lo largo de todo el siglo XX.

Como ya he dicho, nos movemos en un contexto concreto: el rural de nuestra sociedad tradicional, que ha venido definiéndose por oposición al urbano,

y se veía desde este último vinculado a gente inculta, atrasada, dominada por las supersticiones, la exteriorización y el fanatismo religioso. Se establecían, así, unas identidades colectivas de grupo local claramente definidas, según las cuales, la cultura, la modernidad y el progreso constituían referentes urbanos incuestionables. Lo rural remitiría a la naturaleza, a lo crudo, casi a lo asocial, en términos de Lévi-Strauss, frente a lo urbano que nos hablaría de la cultura, de lo cocido, de lo social. En esta situación, no es extraña la importancia de la figura del maestro, encargado de culturizar a aquellos considerados “primitivos rurales”; de igual manera que el cura tenía la misión de evangelizarlos. En principio, el maestro es un agente externo, viene de fuera, con una educación, unos modales, una forma de vestir, de hablar o de comportarse, diferente a la que manifiestan los habitantes de la localidad en la que va a ejercer su magisterio. El maestro procede de la ciudad, constituyendo un contrapunto a la forma de vida del pueblo. Representa el elemento esencial de diferenciación entre la cultura urbana y la rural, algo que se asume por ambas partes, aunque en esencia estas dos culturas se encuentren más cerca de lo que parece. A su vez, el maestro es enviado para acercar lo rural, estigmatizado, imperfecto y casi detestable, a lo urbano, deseado y símbolo de la evolución hacia lo perfecto.

A la hora de estudiar la cultura tradicional española, ligada al mundo rural, he acudido al patrón universal que Marvin Harris plantea como inventario total de aspectos culturales. Se trata de un inventario con elementos de índole conductual y mental:

...relacionados con la subsistencia en el medio ambiente, la reproducción, la organización del intercambio de bienes y trabajo, la vida en el seno de grupos domésticos y comunidades más amplias, así como los aspectos creativos, expresivos, lúdicos, estéticos, morales e intelectuales de la vida humana [1998: 177].

En esta investigación se pretende dibujar la infraestructura asociada al mundo rural tradicional en el que habita el personaje y, más directamente a elementos infraestructurales ligados al propio maestro: los pueblos en los que este ejerce el magisterio, sus características, definidas de una manera muy especial a través de sus paisajes; el sueldo, o mejor, las miserias del sueldo de

maestro; la vivienda, en propiedad o alquilada, unida o separada de la misma escuela; el edificio escolar y el aula, descripciones positivas, negativas y objetivas de estos; el mundo material y los recursos con los que trabaja el maestro (la mesa, el libro, la pizarra, el tintero, objetos materiales para el castigo físico, etc.); el horario y el calendario escolar.

También se habla en este trabajo de las relaciones de parentesco, de la organización política y económica, de la organización de rituales y actividades intelectuales, etc. Según Harris, hay dos contenidos esenciales en el nivel estructural: la organización doméstica (estructura familiar, división doméstica del trabajo, socialización doméstica y educación, edad y roles sexuales, jerarquías de disciplina doméstica y sanciones) y la economía política (organización política, sistemas de poder y autoridad, asociaciones, clubes, corporaciones; división del trabajo; socialización política y educación; clase social, posición, estatus; disciplina y control.

En la investigación se incluyen en el análisis estructural aspectos como: la familia nuclear del maestro, sus relaciones lineales, colaterales y de alianza, las relaciones que éste establece con alumnos, padres, etc.

Finalmente nos introducimos en el mundo de las ideas, en este caso, el mundo de las ideas en torno al personaje del maestro. Dice Marvin Harris que la superestructura: “Consiste en conductas y pensamientos dedicados a labores artística, lúdicas, religiosas e intelectuales, junto con todos los aspectos mentales y *emic* de la estructura e infraestructura de la cultura” [*Ibid.*: 178]. Según este autor, la superestructura asociada al estudio de una sociedad incluye el arte, la música, la danza, literatura, propaganda, rituales, deportes, juegos, ciencia, creencias, ideologías, etc. En este trabajo se inicia el estudio del ámbito ideacional a partir del vínculo entre el maestro y la institución religiosa: sus creencias, las creencias de los otros e interpretaciones en torno a ellas. Se continúa con el mundo de las ideologías políticas imperantes en las distintas épocas en las que las novelas sitúan el personaje del maestro y de qué manera éstas afectaban la labor docente de éste. ¿Era el maestro un elemento político al servicio del poder y/o de la autoridad?, ¿se trata de un elemento politizado?, ¿comparte el maestro los modelos políticos a los que debe someterse?... son algunas de las preguntas a las que se pretende dar respuesta en este capítulo. Muy relacionado con este apartado está el del vínculo del maestro con la

institución educativa, una institución ampliamente politizada y manejada por los que ostentan el poder y la autoridad. Se incluyen en este capítulo unas páginas dedicadas a dos aspectos de gran interés como son la vocación hacia el magisterio y la formación de los maestros para su ejercicio, ¿se era maestro por vocación o por obligación?, ¿se estaba convenientemente formado para el ejercicio de la docencia en escuelas rurales? Dedico un cuarto apartado a las concepciones sobre la consideración social en la que se enmarca el maestro, es decir, de las construcciones mentales de la sociedad en la que vive éste en torno a cuál es su posición social, tanto el ideario creado por la gente que le rodea como el que tiene él mismo respecto a su condición y su prestigio. Y se concluye este repaso del ámbito superestructural por la relación del maestro con aspectos como sus costumbres, conocimientos, prácticas de su cotidianidad, aficiones, concepciones en torno a su jubilación, etc., que resultan relevantes para plantear una forma de vida imbricada en un contexto muchas veces hostil, otras, no tanto, hacia ella.

3.1. EL PERSONAJE LITERARIO.

3.1.1. El concepto.

No es fácil dar una definición exacta del personaje literario. En principio, y remitiéndome al ámbito de la novela, estoy de acuerdo con la definición que da Sánchez Alonso:

El personaje es un ente formado con palabras que, del mismo modo que el ser vivo, tropieza en su camino con obstáculos, quiere esto y desprecia aquello, vive y respira, si no oxígeno, sí el aliento silencioso que despide la tinta impresa. Con procedimientos verbales el novelista se empeña en crearnos la ilusión de una realidad no verbal. Esto es posible en parte porque entre autor y lector hay un pacto [1998: 99].

La novela es, ante todo, la narración de un suceso, y para que esa narración sea posible, el autor suele crear a diferentes personajes. Pero hay que establecer una diferencia entre los personajes meramente novelescos, que proceden de la imaginación del autor, de aquéllos otros que provienen de la

realidad, aunque entendamos que toda historia que se cuenta, por mucho que intente parecerse a la realidad, será siempre ficción, al proceder de una interpretación personal. Quiero decir con esto que no será lo mismo el personaje novelesco, propiamente dicho, que aquél otro que se refleja en las historias que proceden de los recuerdos, como son los de las obras autobiográficas, memorias noveladas o diarios íntimos, a lo que también me referiré más adelante.

El maestro rural es un personaje literario que participa de ciertos rasgos comunes con el personaje en general, una categoría que se aborda desde otro punto de vista, una persona excepcional dentro del grupo, que participa de gran número de estas características del *personaje*, como intentaré demostrar.

Según el Diccionario de la R. A. E., “el personaje es un sujeto de distinción, calidad o representación en la vida pública. Y también: cada uno de los seres humanos, sobrenaturales o simbólicos, que intervienen en una obra literaria, teatral o cinematográfica”.

La primera doctrina del personaje literario la ofreció Aristóteles en su *Poética*, y tan asentada quedó en la tradición retórica, que ha sobrevivido a lo largo del tiempo, hasta el punto de mantener intacta su frescura hasta el siglo XX y llevar a los formalistas rusos y a los más destacados narratólogos franceses a abrazarla con entusiasmo. El concepto aristotélico de *personaje* estaba ligado a la interpretación de la literatura como “mimesis”, que habría de presidir, desde la Antigüedad hasta el siglo XIX fundamentalmente, todas las manifestaciones artísticas, no solo ya en la literatura sino también en la pintura o en la escultura. En la teoría aristotélica el personaje está supeditado a la acción, y en consecuencia el personaje es un agente de la acción; cuando actúa, revela una línea de conducta que descubre su carácter, que será bueno o malo dependiendo de si sus acciones son virtuosas o deplorables.

Aristóteles predicaba la exigencia de cuatro cualidades que habían de reunir los caracteres: “bondad, conveniencia, semejanza y constancia” [1454^a].

Para Aristóteles, la bondad es un requisito ineludible para cualquier clase de personaje. No obstante, también pueden aparecer personajes malos, pero éstos deben ser necesarios a la acción y verosímiles, y ser personalidades fuertes, sociológicamente destacadas.

Sin embargo, pronto habría de desaparecer este atributo del carácter del personaje. La poética medieval y la renacentista ya comienzan a interesarse por el

personaje malo. Para Aristóteles, el personaje ha de ser verosímil y sus acciones necesarias, es decir, tienen que obedecer al principio de causalidad. En uno de los apartados, se analiza al personaje con las definiciones de “maestro bueno/maestro malo”.

La teoría tradicional, en las Poéticas y Retóricas, hasta finales del siglo XVIII, cuando alude al personaje, lo considera una reproducción de la persona real. Se cree que el novelista se basa en una galería de tipos de los que toma los rasgos que le convienen para formar al personaje literario, y de la misma forma toma sus conductas y sus comportamientos.

Según Castilla del Pino, “hay aspirantes a personajes que fracasaron en su intento; y personajes que fueron y han dejado de serlo porque ya no pueden seguir siéndolo, tras el acelerado cambio de las condiciones sociales, económicas, culturales y, desde luego, históricas que han tenido lugar entre nosotros” [1989:13].

El maestro rural es un modelo evidente para esta teoría de Castilla del Pino. El maestro rural ha pasado a la historia. Ya prácticamente no existe tal y como lo han reflejado la mayoría de los novelistas en las obras seleccionadas. No obstante, es un personaje que seguirá siendo objeto de la ficción narrativa del futuro, pues está presente en la vida del niño, que lo retratará más tarde como un personaje influyente en su infancia. Sin embargo, no será ya el mismo maestro rural de finales del siglo XIX, o del siglo XX.

El personaje literario no tendría que ser, naturalmente, y por necesidad, un personaje en la acepción sociológica o psicosociológica que ahora utilizamos, pero el autor precisa dotarlo de una identidad que lo destaque, de manera que hasta los personajes más intencionadamente anodinos, en tanto que vulgares, esto es, no relevantes en el ámbito social que se describe en el texto de ficción, adquieran categoría de personajes para los lectores.

Hablamos de *personaje* en una acepción bien concreta. María Moliner en su *Diccionario de uso del español* habla de “persona importante”, pero remite, entre otros, a los siguientes artículos: “Eminencia gris, figura, figurón”. [Moliner, 1984: 716].

Un personaje es, desde luego, una persona de renombre y que, por tanto, posee una proyección en un contexto determinado más amplia y sobresaliente que las de los demás componentes del mismo contexto.

Hay otras definiciones más complejas. Por ejemplo, la que lo define como:

...un elemento estructural que organiza las etapas del relato, construye la fábula, guía la materia narrativa en torno a un esquema dinámico [...]. Se hace de palabras, de ahí procedimientos específicos: monólogos, diálogo intencional, etc. El personaje es fuente y producto; es inventado por su discurso y no a la inversa; y se compone de un número limitado de características. Se define por rasgos binarios, complementarios, por lo que la noción de Inter-personaje es mucho más útil para el análisis que la antigua visión mítica de la individualidad del carácter; funciona en relación con otros personajes y es intercambiador entre acontecimientos y estructura [Pavis, 1984: 357- 361].

O de una manera más simple, como proponen Todorov-Ducrot, el personaje es “una de las categorías más oscuras de la poética” [1975: 259].

Miguel de Unamuno se asombraba al pensar en la singular etimología de la palabra *personaje*, que proviene de *persona*, y trazaba un sintético esbozo de su desarrollo: “¡Qué de enseñanzas en el proceso de su significación desde que significaba una bocina de resonancia, luego la que iba unida a la careta que usaban los actores romanos y la careta misma, más tarde el personaje retratado en el drama, después el papel que representamos en la sociedad humana, y por último en el escenario de nuestra propia conciencia!” [1958: 216].

Para José Carlos Mainer, “ser personaje es algo más que un agregado psicológico de datos: se define como el proyecto de un destino” [2000: 200].

Como podemos ver, la definición de personaje no está del todo clara desde el punto de vista literario. Hay muchas y diferentes opiniones al respecto. Al hilo de esto, dice Sánchez Alonso:

La crítica moderna, en general, ha relegado el estudio del personaje a la periferia de su atención; en el mejor de los casos le ha dado su aprobación superficial y cortés, y normalmente lo ha considerado una abstracción descaminada y confusa. Ciertamente, sorprende comparar la importancia de que gozó el personaje en las poéticas de la Antigüedad grecolatina, en la Edad Media o en el Renacimiento con la indiferencia que hoy le dispensan tanto la narratología como algunos novelistas [...], quizás para compensar o

corregir el exceso de protagonismo que mantuvo en los relatos del siglo anterior [1998: 80, 81].

A nadie se le escapa que una de las razones para que esto ocurra debe de ser la extrema complejidad del estudio del personaje. Hoy se cuestiona incluso la definición de *persona*, porque la psicología, la filosofía y el psicoanálisis lo han puesto en entredicho. Y *el personaje* es copia o mimesis del concepto *persona*. Como sabemos, a partir de Freud, la persona ha dejado de ser un concepto claro, un bloque sin fisuras, para convertirse en algo conflictivo y contradictorio, y esto también se ha contagiado a la literatura.

María del Carmen Bobes Naves dice lo siguiente:

Por mucho que haya podido cambiar, el concepto de personaje y su manifestación textual, sigue en el relato, y no solamente como una unidad de estructuración sintáctica, es decir, como una exigencia de las funciones en las que toma parte como sujeto o como objeto o de otra manera, sino también como una unidad de sentido que persiste a lo largo del texto, y como un índice pragmático que remite a una ideología y a una realidad a través de la visión en el momento de la creación, y del lector en el momento de la interpretación [en Mayoral, 1990: 45].

Podemos concluir con Guillermo de Torre, diciendo que “un relato es literariamente bueno si sus personajes superan la prueba de continuar o no viviendo en nosotros una vez cerrado el libro” [en Sánchez Alonso, 1998: 82].

3.1.2. La identidad del personaje.

Para Castilla del Pino: “Personaje puede serlo cualquiera, aunque el grupo en el que desempeñe su función de personaje pueda ser oscuro e irrelevante y, por lo tanto, de proyección escasa” [1989:12]. Esto le cuadra perfectamente al personaje, ya que el maestro rural no suele ser protagonista de la mayoría de las novelas. Es más, en algunas de ellas aparece brevemente, apenas en unas páginas, que suelen corresponder en muchos casos al periodo de la infancia del protagonista o del narrador, sobre todo en las novelas y obras de carácter biográfico o autobiográfico.

Sobre el concepto de *identidad* dice Carlos Thiebaut:

Tener una identidad no es poseer un lugar fijo o asegurado en un mapa que traza con precisión definiciones –definitivas- de lo que somos. No es poseer, tampoco, algo que podamos llevar con nosotros, como signo social reconocible de la manera como debe tratárenos y de cómo nosotros, a nuestra vez, habremos de tratar. Tener una identidad tampoco es, por último, el que podamos mostrar o suministrar una palabra clave, un signo crucial (un nombre propio) que compendie y muestre nuestra manera de ser humanos, esa peculiar forma que consideramos única, no repetible, no reducible a cada uno de sus gestos [en Castilla del Pino, 1989: 129].

También sobre la identidad opina Magdalena Mora en su artículo titulado “La construcción de la identidad en el personaje novelístico”:

No es necesariamente algo acabado, autoconciencia o imagen fija, dada de una vez para siempre, coincidencia con uno mismo, sino el proceso, el hacerse de esa construcción que es la identidad [...]. En suma, el ir haciéndose –o deshaciéndose- de uno mismo, e, inseparablemente, en complicidad, adecuación o confrontación con los dictados y prohibiciones del código social, con los modelos y contramodelos vigentes, aceptados o rechazados [en Castilla del Pino, 1989: 80].

3.1.3. Importancia y necesidad del personaje.

Rafael Azuar se expresa sobre la necesidad del personaje en estos términos: “Si buscáramos un punto en el cual la presencia de la novela resultara innegable, lo hallaríamos en la existencia de los personajes, pues la mejor evidencia de una novela consiste en la aparición de los personajes” [1987: 11].

Forster asegura: “El novelista forma masas de palabras con las que se describe burdamente a sí mismo, les da nombre y sexo, les atribuye gestos plausibles y las hace hablar y, quizás, hace que se comporten congruentemente. Estas masas de palabras son sus personajes.” [1983: 50].

En la “Teoría Literaria” de René Wellek y Austin Warren, puede leerse: “Un personaje de novela es distinto de una figura histórica o de una persona de la vida real. Solo está hecho de las frases que lo retratan o que el autor pone en su boca” [1966: 263].

No es posible, como pretendía Azorín, hacer una novela sin apoyarse en elemento alguno: una novela sin argumento, sin diálogo, sin personajes, una novela que consistiera, simplemente, en “hacer algo de la nada”.

Un personaje vive y actúa precisamente en la medida que se independiza de su autor, en la medida en que adquiere otros rasgos psíquicos como co-autor, capaz de crear él mismo una esfera distinta de contraste y expresión. El personaje ayuda tanto al autor a crear una novela como el autor a crear el personaje, de modo que una cosa y otra se dan al unísono y compensan el efecto de equilibrio real necesario al desenvolvimiento de la obra.

3.1.4. Persona, personalidad y personaje.

Como nos dice Sánchez Alonso:

La persona existe; el personaje, en cambio, pretende existir, pero solo es un conjunto de palabras ordenadas de un modo determinado, palabras que dibujan a un ser fingidamente real. Las vidas de la persona y el personaje se desarrollan a un tiempo y en un espacio, con la salvedad de que el orden de los sucesos en el mundo de la ficción está impartido por un narrador, que dispone o distribuye a su antojo esa sucesión de acontecimientos. El personaje, desventuradamente, solo existe dentro de la novela [...]. En la vida diaria solo conocemos a nuestros semejantes por lo que hacen o dicen, esto es, por signos exteriores. De ellos ignoramos lo que piensan en realidad, desconocemos por qué actúan de esta forma o aquella, por qué ante un estímulo reaccionan de un modo que nosotros consideramos desproporcionado, o viceversa. Es decir, los conocemos aproximadamente, y por tanto imperfectamente. Sin embargo, el novelista, si lo desea, puede acceder a la conciencia del personaje y revelarnos sus pensamientos, sus pasiones, sus anhelos, etc. De este modo el personaje es susceptible de ser comprendido en su totalidad, tanto en su aspecto externo como en el interno [1998: 84 - 86].

Milagros Ezquerro, en su artículo “La paradoja del personaje” sugiere lo siguiente:

El principal problema teórico que plantea el personaje novelesco es el de su estatuto, o sea, concretamente, la necesaria y difícil distinción entre persona y personaje. El personaje se compone de todo lo que el texto dice de él, y solo de eso. Así como una persona tiene una dimensión infinita y nunca se puede llegar a conocer del todo, al contrario, un personaje novelesco, desde un enfoque teórico, es la suma de lo que de él dice la novela: descripciones, acciones, discurso, relaciones con los otros elementos textuales [en Mayoral: 1990].

Sin salir del mismo libro compilatorio de Marina Mayoral, Antonio Prieto, en su artículo titulado “Los estados de ánimo corporeizados”, dice:

No creo que, en principio, existan personajes sino estados de ánimo de un autor que en su ansia de salir fuera, existir, toman figura, cuerpo humano. El personaje es así la corporeización de un estado de ánimo [...]. Esta apreciación se confirma si recordamos que *personaje* es un término derivado de *persona*, el “personam” latino que significaba máscara de actor. De modo que hay una estrecha relación entre persona y personaje. Hasta el punto que podríamos decir que el personaje es donde se proyecta o enmascara la persona en cuanto que desea o necesita existir, estar fuera de sí en obra literaria y mediante el discurso narrativo [*Ibid.*: 78].

Fernando García Lara, en el artículo titulado “Personalidad escindida y personaje literario” escribe: “Un personaje representa la posibilidad de una imagen completa del ser humano, en tanto que el hombre común y corriente no es más que la imagen incompleta, es decir, desconocida, de un personaje” [2003: 12], algo que ya había dicho Foster, en *Aspectos de la novela* (1983).

Apunto por último la opinión sobre este asunto de María Rosa Nodales, que en su artículo “Las máscaras del yo” (2003) dice lo siguiente:

Es obvia la distinción entre persona y personaje. La persona es real, el personaje debe ser verosímil, aunque a veces nos encontremos

con personas inverosímiles y personajes tremendamente reales [...]. Pese a todo, la persona está hecha de carne, huesos, sangre, agua y otros humores. El personaje está construido con palabras, en ocasiones con tanto acierto, con tanta verdad, que su esqueleto se articula dotándolo de vida propia en la mente del autor y de los lectores [...]. Si el escritor se proyecta en sus personajes, si todo su bagaje humano [...] puede impregnar o configurar un personaje hecho de palabras, pensamientos o acciones, podemos pensar que entre escritor y personaje se establece una relación de simpatía o antipatía, de conflicto o de paz, según los casos [en García Lara, 2003: 186].

Convendría distinguir también, según García Lara, entre personalidad y personaje:

La personalidad es algo inherente a los seres humanos y está sometida, por tanto, a incomprendiones, incoherencias y malentendidos. El personaje corresponde al mundo de la novela y carece de personalidad, la condición de su existencia es la de tener unos límites bien definidos con el fin de que se les pueda distinguir de otros personajes. Además, se trata siempre de una ilusión que el lector elabora trascendiendo los contornos del texto ficticio, hasta el punto de que habría de reconocer que no son los novelistas quienes crean los personajes, sino los lectores quienes a través de las indicaciones de los novelistas crean al personaje en su mente, y es la forma como se estructura la novela en torno a la vida de algún personaje la que proporciona la predisposición biográfica de la novela y la confusión final entre personalidad y personaje [García Lara, 2003: 13].

3.1.5. Personaje y sociedad.

Como sabemos, el personaje del maestro de escuela está ligado a la sociedad rural. De esa forma participa de sus relaciones con otros personajes en un medio que no siempre ha sido libremente elegido, y donde está continuamente vigilado. Son sus relaciones con “su público” las que le hacen dependiente. El personaje, en efecto, requiere su público; este público es el que le va a permitir que haga lo que los demás no pueden hacer porque no se les toleraría; pero, en contrapartida, este público es el que le exigirá su redundancia como personaje, o

sea, que no deje de hacer de él, que no se desprenda ni un solo momento de su función de tal, porque se necesita en ese contexto; su público lo va a usar como personaje, no solo para sí mismo, sino ante otros grupos o contextos, y él lo sabe y habrá de prestarse a ello.

Por tanto, el personaje no puede desprenderse un solo momento de su categoría metafórica y prosigue su proceso hacia la rigidificación y estereotipia, como imitación de sí mismo (redundancia), también como víctima de sí mismo, apresado en su propio constructo, en el que los demás colaboran eficazmente.

Como dice José Luis Sampedro:

Otro problema planteado por el tratamiento de los personajes es el de las relaciones entre ellos o, dicho de otro modo, la compatibilidad entre sus respectivos comportamientos [...]. Cada conducta está influida por la de los demás y esto se aprecia mejor en los relatos con reducido número de personajes que, por eso mismo, aparecen en permanente contacto unos con otros [en Castilla del Pino, 1989: 87].

3.2. FIGURA Y PERSONAJE.

3.2.1. Descripción.

El procedimiento más simple que existe para caracterizar a un personaje es la descripción. Los rasgos que incluyen la caracterización se refieren a tres aspectos del personaje y suelen darse conjuntamente. El primero alude a su identidad física (prosopografía); el segundo apunta a sus hábitos y a su conducta (etopeya); la forma mixta que incluye los dos apartados sería el retrato.

Veamos por partes cada uno de ellos según se refleja en las distintas obras literarias.

3.2.1.1. Descripción física. Prosopografía

Respecto al primer apartado, la prosopografía o descripción física, he decidido mostrar al personaje teniendo en cuenta las diferentes partes que se describen del mismo. De lo contrario, este apartado sería muy amplio y me tendría

que limitar a exponer, reproduciéndolas, las distintas descripciones que los novelistas hacen de los personajes.

Así pues, he tenido en cuenta para el estudio de la descripción física todos aquellos aspectos que me parecen significativos para comprender mejor al personaje, y que los autores repiten en casi todas las obras con mayor o menor frecuencia. Por tanto, se tendrá en cuenta: el rostro, la edad, la estructura corporal, las manos, la voz, el olor, los gestos y los defectos físicos. Todos estos datos contribuyen a dar una idea general de la descripción física del personaje, que aparecerá, como es obvio, más descrito en unas novelas que en otras. Y a la vez, podremos establecer al final del estudio unas ideas generales y concluyentes sobre la opinión de los novelistas sobre este aspecto del personaje.

a) La descripción del rostro.

Es uno de los recursos que los autores utilizan con más frecuencia. Prueba de ello es que el rostro del personaje aparece descrito en veinticinco obras de las sesenta manejadas. Teniendo en cuenta que en algunas obras aparece más de un maestro, tenemos un total de treinta y una descripciones del rostro. Veintitrés descripciones corresponden a personajes masculinos, y solo ocho a personajes femeninos. Un dato curioso, que tendremos oportunidad de comprobar, es que el personaje masculino aparece descrito de manera negativa en veintiuna obras, y solo en dos de ellas aparece descrito con rasgos más amables. En cambio, sucede lo contrario en el personaje femenino. De las ocho mujeres maestras que se describen, solo dos pueden considerarse negativas. Y, en cambio, en seis ocasiones se describen de manera positiva.

Así, en *La barraca* (1898), el maestro: "(Tenía un) bigote cano y cerdoso partiendo su rostro mofletudo y arrebolado" [Blasco, 1998: 145].

En *la feria de los discretos* (1905), de Pío Baroja: "Tenía el dómine Piñuela un tipo extravagante y ridículo: la nariz gruesa, larga e inflamada; el labio inferior, colgante; los ojos grandes, turbios, abultados, como dos huevos, siempre llorosos" [Baroja, 1988: 661].

En la novela *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox* (1901), también de Pío Baroja: "El tal maestro parecía, con su barba cerrada y el

pelo negro espesísimo, uno de esos muñecos que salen del interior de una caja cuando se aprieta el resorte” [Baroja, 1969: 22].

El recuerdo de Azorín en *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1944) no es mucho mejor: “Este maestro que me inculcó las primeras luces era un hombre [...] con unos bigotes cerdosos lacios, que yo sentía raspear en mis mejillas cuando se inclinaba sobre el catón para adoctrinarme con más ahínco...” [Martínez Ruiz, 1970: 20].

Para Unamuno, el maestro de *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908) simplemente era: “...narigudo, y llevaba algodón en los oídos” [Unamuno, 1968: 11].

Como podemos ver en estas primeras novelas, en las que solo aparecen maestros, los narradores no son muy amables con sus personajes, al menos en cuanto a la descripción del rostro. Llama la atención la descripción binaria (“bigote cano y cerdoso”; “tipo extravagante y ridículo”; “barba cerrada y el pelo negro”), así como la especial fijación en el bigote y la barba. Parece que la mayoría de los maestros de esta época se caracterizaban así (“bigote cano y cerdoso”; “bigotes cerdosos lacios”; “barba cerrada”).

En algunas ocasiones la descripción llega a la caricatura (“rostro mofletudo”; “tipo extravagante y ridículo”; “labio inferior colgante”; parecía uno de esos muñecos que salen del interior de una caja), y es frecuente que se utilice la comparación (“ojos como dos huevos”; “parecía uno de esos muñecos”).

Veamos otras novelas de autores de este primer tercio del siglo XX. En *El médico rural* (1912), de Felipe Trigo, hay dos maestros, pero solo se describe el rostro de uno de ellos, el correspondiente al maestro de la localidad de Palomas, de la primera parte de la novela: “(Tenía) las orejas grandes, inmensas, despegadas, el pelo ralo y a mechones, los ojos hondos simiescos” [Trigo, 2000: 37].

Azorín, haciendo honor a su estilo característico, describe pormenorizadamente, combinando la distribución de los adjetivos, el rostro del maestro en *La ruta de Don Quijote y Sancho* (1905):

Don Silverio tiene una cara pajiza, cetrina, olivácea, cárdena, la frente sobresale un poco; luego, al llegar a la boca, se marca un suave hundimiento, y la barbilla plana, aguda, vuelve a sobresalir y en ella se

muestra una mosca gris, recia, que hace un perfecto juego con un bigote ceniciento, que cae descuidado, lacio, largo, por las comisuras de los labios. Y tiene don Silverio unos ojos de una expresión única, ojos que refulgen y lo dicen todo [Martínez Ruiz, 1984: 150].

Y en *La sensualidad pervertida* (1920), de Baroja, el maestro iba siempre: "...afeitado, con una cara larga y triste" [Baroja, 1987: 854].

El primer personaje femenino que nos encontramos es la maestra que da título a la novela de López Pinillos, *Doña Mesalina* (1910). La belleza de la maestra es un aliciente para los hombres del pueblo. Y así, se la describe de la siguiente manera:

Tenía trigueño claro el color; menudas y siempre rosadas en los lóbulos, las orejas; aquilina la nariz y un poquito gordezuela en la punta; oscuros, sombríos, constelados de estrellitas áureas en el iris, los ojos; húmeda y bermeja la boca [López Pinillos, 1975: 49, 50].

En primer lugar, sorprende la descripción de la maestra si la comparamos con las descripciones masculinas de las narraciones anteriores. El autor describe cada una de las partes de su rostro (color, lóbulos, orejas, nariz, ojos y boca) y utiliza los adjetivos antepuestos al sustantivo para realzar más la belleza del personaje, aunque quizás no salga tan beneficiada en otros aspectos, como tendremos ocasión de comprobar más adelante.

En la línea de diferenciar en lo positivo y negativo a los maestros en función de la ideología, en la novela *Los hijos muertos* (1958), de Ana María Matute, el primer maestro tenía por culpa del alcohol: "...el rostro congestionado" [Matute, 1981: 63].

Y por lo que respecta al segundo: "Patinito tenía el cabello rizado, el rostro pálido y estrecho, los ojos menudos y vivaces, de un gris chispeante, como la escarcha" [Matute, 1981: 83].

En la novela *Reparto de tierras* (1934), de César Arconada, hay también una clara diferencia intencionada en las descripciones de los dos maestros. El autor utiliza hasta cuatro adjetivos para definir la cara del personaje, don Pantaleón, así como el recurso de la comparación ("parece"): "Su cara

acartonada, tirante, roja y morada, pierde expresión y parece muerta, y da incluso miedo de su inmovilidad” [Arconada, 1988: 70].

En cambio, el maestro joven, perteneciente a la segunda parte de la novela, Jorge Espinosa, más acorde con las ideas del novelista, es muy diferente: “El nuevo maestro es joven, de ademanes vivos y resueltos. Tiene el pelo rizado, unos ojos negros y dominantes” [Arconada, 1988: 272].

En esta segunda novela, encuadrada dentro de las novelas de tesis, César Arconada utiliza los recursos de la descripción para presentar la mejor cara del personaje que coincide con sus ideas políticas, y a su vez deformar la del personaje con el que no se identifica. Este recurso lo utilizará el autor en otros aspectos, como comprobaremos.

Por lo que respecta a la novela *Duelo en el Paraíso* (1955), de Juan Goytisolo, se describen en ella los rostros de dos personajes. El primero de ellos corresponde al maestro Quintana: “Parecía que un pintor se hubiera entretenido en dibujarle patas de gallo; sus ojos flotaban en medio de ellas como jebecillos diminutos, presos en una red de araña” [Goytisolo, 1981: 129].

El narrador incide en la vejez del personaje, mediante la comparación (“parecía que un pintor, como jebecillos”), refiriéndose a sus arrugas, a las que califica como “patas de gallo”.

Respecto al segundo personaje, se trata de una maestra, Dora. El narrador la describe con la intención de manifestar una serie de cambios que suceden en su cuerpo –en este caso en su rostro- a raíz de su embarazo, destacando la combinación binaria del adjetivo: “El rostro se le había tornado lacio y flojo; los labios, tirantes y resecaos [...], su mirada se perdía, desvaída, y unas volutas de espuma salpicaban la comisura de sus labios” [Goytisolo, 1981: 233-234].

Por lo que respecta a la novela *La sombra del ciprés es alargada* (1947), de Miguel Delibes, el autor solo nos dice del rostro del maestro que: “...era de mirada lánguida” [Delibes, 2002: 15].

En *El camino* (1950), Miguel Delibes describe al maestro, don Moisés, de manera cercana a la caricatura, exagerando los rasgos de su defecto, hasta el punto de que ese problema del rostro será un inconveniente para sus intereses amorosos. El narrador utiliza el recurso de la comparación para exagerar los rasgos del rostro (“como si intentase”; “de tal manera que”):

Habitualmente torcía media boca como si intentase morderse el lóbulo de la oreja. La molicie o el contento le hacían acentuar la mueca de tal manera que la boca se le rasgaba hasta la patilla, que se afeitaba muy abajo [...]. Camila, la Lepórida, [...] le dio calabazas, porque decía que era rostritorcido y tenía la boca descentrada [Delibes, 1978: 150].

Francisco Umbral, en *Memorias de un niño de derechas* (1971) describe a sus maestros de una manera global, utilizando adjetivos y sustantivos generalizadores, ya que para él todos los maestros eran miopes, serios, vestían de la misma forma y tenían bigotes: “Hacíamos palotes [...] bajo la mirada miope y dura de unos maestros con mandilones grises, bigotes negros y regla de pegar en la mano” [Umbral, 1972: 48].

Respecto a las obras que contemplan al personaje femenino, nos encontramos con *Soy la madre* (1980), de Carmen Conde, y con *Viaje a la Alcarria* (1948), de Camilo José Cela. En los dos casos la descripción del rostro de las maestras es positiva, y en las dos los autores inciden en la juventud del personaje. Así, en la novela de Carmen Conde: “Es rubia, con los ojos azules [...], y ríe, ríe siempre con su hermosa juventud en los ojos, labios, cuerpo y voz” [Conde, 1980: 242].

Y de manera parecida se describe a la maestra de la Alcarria: “La maestra, que acompaña al viajero en su visita a la escuela, es una chica joven y mona, con cierto aire de ciudad, que lleva los labios pintados” [Cela, 1990: 199].

En *Escenas de cine mudo* (1994), de Julio Llamazares, el maestro “era un asturiano enorme, con la cabeza cuadrada y cara de boxeador” [1994: 193]. En *Entre líneas* (1996) Luis Landero describe al personaje aproximándose a la caricatura, exagerando los rasgos negativos de su rostro, siendo fiel a su estilo, sin desaprovechar los rasgos físicos para acomodarlos a una explicación de su comportamiento:

:

Toda la parte de la boca y de los mofletes se le había aflojado y finalmente desplomado haciéndole hocico. Y como tenía el labio inferior muy sobresaliente y siempre húmedo y con hebras y salivazos de tabaco y restos de comida, las palabras nada más salir ya naufragaban y chapoteaban en aquel tremedal [Llamazares, 2001: 44].

En cuanto a la descripción del rostro femenino, encontramos tres novelas. Y, en mayor o menor grado, podemos considerarlas positivas. Así, en *Las batallas de Breda* (1990), de Eugenio Fuentes, el narrador utiliza la sonrisa y los dientes, mediante el recurso de la comparación, para resaltar la belleza de la maestra (“blancos como los agujeritos blancos”): “Veo sin querer al lado cómo sigue doña Elena con esa sonrisa en la boca y sus dientes son blancos como los agujeritos blancos del yeso en la pizarra negra de don Severo” [Fuentes, 1990: 77].

En *Caballeros de Fortuna* (1994) Luis Landero utiliza el recurso de la comparación (“le pareció”), y la combinación de los adjetivos para describir la belleza de la maestra:

Una mujer terrenal de una belleza que le pareció sencilla y portentosa [...], y con una melena azulada de paje que enmarcaba una expresión burlona, risueña y confiada [...] su desenfado resaltaba aún más cuando sus ojos, levemente dormilones por la miopía, se ausentaban en una visión soñadora del mundo [Landero, 1994: 70, 71].

En cuanto a la descripción del personaje femenino de *Entre líneas* (1996), el autor parece inclinado a la descripción positiva, sobre todo si tenemos en cuenta que en esta misma obra el personaje masculino, que es el marido de doña Adela, no sale bien parado. Los rasgos de la vejez de la maestra son suavizados por el escritor, que solo se refiere a su pelo: “Tenía el pelo blanco y deshilado con vagas transparencias malvas” [Landero, 2001: 43].

Una vez más podemos sacar la conclusión de que los autores se comportan de manera más amable con los personajes femeninos.

En *Los ojos vacíos* (2000), de Fernando Aramburu, el maestro se presenta también con una visión negativa. Así, se nos dice de él:

A don Prístoro Vivergo, siempre que descabezaba un sueñecillo, se le teñía el semblante de un color cárdeno de congestión. La calvicie, que él intentaba en vano ocultar mediante un par de mechones cruzados de través, se le perlaba de sudor [Aramburu, 2000: 135].

Solo se encuentra la descripción física del rostro de dos personajes en la novela *La sangre de los ángeles* (2001), de Eugenio Fuentes, uno masculino y otro femenino. Siguiendo la tendencia general, el personaje masculino es negativo, y el femenino positivo.

El personaje masculino es el jefe de estudios, Manuel Corona, que se describe con rasgos caricaturescos, utilizando los recursos de la exageración y de la comparación (“como”, “parecía”):

Bajo su barbilla, una papada como la papada de las ranas latía con los mismos espasmos [...]. Llevaba gafas de montura mínima y se le veía siempre recién afeitado, aumentando así la prominencia de su labio inferior, que parecía aplastado bajo el peso del superior y de las gruesas y brillantes mejillas [Fuentes, 2001: 63].

Respecto al personaje femenino, el autor destaca su juventud y su belleza:

Rita estaba especialmente guapa. El bronceado del verano aún no había comenzado a apagarse en su piel y algunas pecas en la nariz y en los pómulos personalizaban su rostro de un modo fresco, casi infantil [...], y una boca que apetecía besar, de labios amplios y estriados que al sonreír se volvían lisos y jugosos [Fuentes, 2001: 60, 98].

Como conclusión, en cuanto a la descripción del rostro del personaje, se puede decir que hay una tendencia a describir más el rostro del personaje masculino, aunque esto es lógico porque el número de maestros es superior al de maestras en el cómputo general de las obras. Asimismo, se describe el rostro de los personajes masculinos de manera negativa, en contra de la descripción del rostro femenino, ya que la maestra muy pocas veces sale perjudicada.

En no pocas ocasiones, el rostro masculino es descrito de manera muy próxima a la caricatura, para lo que el autor suele utilizar el recurso de la hipérbole, siendo frecuente también la identificación mediante la comparación. En ningún caso aparece la metáfora, siendo éste uno de los recursos más usados en la literatura para la identificación. Y, por encima de todo, destaca el uso del adjetivo, en diferentes combinaciones repetidas.

b) La descripción de las manos.

Las manos son importantes en el personaje, ya que los maestros las utilizan para su trabajo, para la explicación, apoyando en ellas muchas veces lo que dicen sus palabras, acercándose a los cuadernos escolares para corregir a los niños, pero también otras veces –por desgracia, en muchas ocasiones- para golpear, basándose en el refrán en otro tiempo aceptado, y por fortuna descartado hoy en nuestras escuelas, de que “la letra con sangre entra”. Los autores saben que a través de este rasgo se puede describir muy bien al personaje, y es por eso por lo que sorprende un poco que no sean muchas las novelas que describan esta parte del cuerpo, aun siendo fundamental.

Solo hay tres novelas en las que se describen las manos del personaje: en *La barraca* (1898); en *El médico rural* (1912); y en *Los hijos muertos* (1958). Las tres descripciones corresponden a personajes masculinos.

En los tres casos, las manos de los maestros se describen de manera negativa. En *La barraca* (1898), el maestro tiene “las manos escamosas, ásperas, conservando en las grietas de la piel la tierra de su huertecito” [Blasco Ibáñez, 1998: 145], lo que le sirve al narrador para emparentar al maestro con la tierra, su segundo trabajo para poder vivir, dado su escaso salario, y dirá más adelante que tenía “manazas de cultivador”.

En *El médico rural* (1912), Felipe Trigo utiliza esta parte del cuerpo para exagerar los rasgos negativos del maestro de Palomas, identificándolo con un simio: “(Tenía) las piernas en paréntesis y los brazos en péndulos que le hacían llegar las manos más debajo de las corvas” [Trigo, 2000: 37].

Por lo que respecta a *Los hijos muertos* (1958), al maestro, debido al frío: “...se le agrietaban las manos, amoratadas” [Matute, 1981: 63].

c) La estructura corporal.

Al igual que la descripción del rostro, es un aspecto que interesa al narrador por distintas razones. Hay varias obras, concretamente catorce, que describen al personaje desde este punto de vista. En siete de ellas se describe el cuerpo del personaje masculino, y en otras tantas el femenino.

Veamos la descripción de esta parte física en lo que respecta al personaje masculino.

Azorín sigue fiel a su estilo, utilizando la estructura tripartita para la descripción del cuerpo del personaje en *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1944): "...era un hombre seco, alto, huesudo" [Martínez Ruiz, 1970: 21].

Felipe Trigo describe este aspecto del personaje en dos ocasiones en su novela *El médico rural* (1912). En cuanto al primer maestro, que ejerce en Palomas, el autor no escatima la exageración, tal y como lo hace al describir su rostro, así como tampoco la comparación, en una descripción claramente negativa, que podríamos calificar de caricaturesca:

(Tenía) las piernas en paréntesis y los brazos en péndulos que le hacían llegar las manos más debajo de las corvas. Por su pequeña talla, su actitud y su expresión, parecía absolutamente un chimpancé [Trigo, 2001: 37].

El mismo autor describe también al maestro de Castelar de manera negativa, exagerando sus rasgos mediante la comparación, con la que también trata de aportar alguna condición moral del personaje, lo que nos llevaría a estudiar al personaje en el apartado del retrato: "Esquelético [...], alto como un siniestro y rubio Mefistófeles" [Trigo, 2001: 117].

Pío Baroja describe al personaje de *La sensualidad pervertida* (1920) de manera muy parecida a la descripción azoriniana que señalaba antes: "Don Fernando Echezarreta era un hombre alto, huesudo" [Baroja, 1987: 854].

En *El fulgor y la sangre* (1970): "El maestro era un gallego alto y flaco que entendía de todo" [Aldecoa, 1970: 51].

En *Los hijos muertos* (1958): "...era menudo y delgado" [Matute, 1981: 81].

Y en *Reparto de tierras* (1934), don Pantaleón: "Es un poco encorvado y tiene en el cuello un lobanillo tan grande como el huevo de una avestruz, que le hace acusar más la chepa" [Arconada, 1988: 70]

Miguel Delibes describe al personaje de esta manera en *El camino* (1950), con la estructura tripartita ya conocida, y la comparación que no desprecia la exageración: "Don Moisés, el maestro, era un hombre alto, desmedrado y nervioso. Algo así como un esqueleto recubierto de piel" [Delibes, 1978: 39].

El último personaje masculino que contempla este rasgo lo encontramos en *La sangre de los ángeles* (2001), y se trata de uno de los maestros, concretamente de Manuel Corona. El narrador aprovecha la descripción para dejar constancia de una característica rara en los maestros, que es la obesidad. Ciertamente, es así. Si vemos las anteriores descripciones, en las que los novelistas utilizan con frecuencia adjetivos que pertenecen al campo semántico de la delgadez, como “seco”, “huesudo”, “esquelético”, “flaco”, “desmedrado”, “menudo”, “delgado”, y comparaciones del tipo: “parecía un esqueleto”, “como... Mefistófeles”, nos choca un poco de entrada que este personaje sea todo lo contrario. Por lo que el narrador omnisciente, que parece haber leído las descripciones anteriores, lo explica con razones pedagógicas que podrían servir para justificarlo:

Era casi obeso, algo raro en una profesión de gente magra a quienes el esfuerzo diario con los niños, la tensión permanente y el continuo agacharse hasta su altura les impide engordar, y se hacía fácil pensar en él como futura víctima de una apoplejía fulminante. Tenía esa figura de gordo que sufre dificultades para comprarse ropa adecuada a su talla y para atarse los zapatos [Fuentes, 2001: 63].

Respecto a los personajes femeninos, nos encontramos con algunas descripciones más positivas, algo que ya hemos comprobado que también sucedía en las descripciones del rostro de los personajes.

Así, encontramos este tipo de descripciones más amables en novelas como *Doña Mesalina* (1910), que tiene: “Alto el pecho, flexible la cintura, rotundas las nalgas” [López Pinillos, 1975: 49].

Otras donde se alude simplemente a su delgadez, como en *Diario de una maestra* (1961): “Un poco flaca para sus años” [Medio, 1961: 17].

O en el caso de que se produzca un cambio físico en su cuerpo, como puede ser el embarazo de Dora en *Duelo en el Paraíso* (1955): “Cuarenta pares de ojos contemplaban cada mañana el notable crecimiento de su vientre” [Goytisolo, 1981: 234].

Hay otras novelas en las que el autor se extiende un poco más a la hora de describir al personaje y de señalar su belleza. Así lo vemos en *Caballeros de*

fortuna (1994), en la que el autor describe a la maestra sin necesidad de concretar un solo dato físico:

Un cierto aspecto de fragilidad la hacía parecer más alta de lo que era, del mismo modo que sin ser exactamente guapa poseía el encanto impreciso pero indudable de las mujeres que de cualquier forma han decidido ser hermosas. Daba ciertamente la impresión de tener la cara y la figura que le había dado la gana de tener [Landerero, 1994: 71].

Algo parecido es lo que sucede en la novela *Obabakoak* (1989), de Bernardo Atxaga, aunque en este caso el narrador es más explícito y se centra en una parte del cuerpo del personaje con el fin de realzar la belleza y la juventud del mismo, una de las escasas descripciones corporales que resaltan elementos eróticos del personaje:

De pie frente al espejo grande de su habitación, la maestra aflojó la cremallera de su falda y dejó que le cayera hasta los talones. Le gustaban sus muslos. También ellos habían cumplido veintitrés años aquel día. Eran fuertes y suaves, no fofos como los de sus amigas. Cuando paseaba por la playa mucha gente se volvía a mirarlos [Atxaga, 1990: 96].

Pero no siempre el personaje femenino aparece descrito de manera positiva. En *Las máscaras del héroe* (1996) se describe a la maestra con cierta maldad, incidiendo en la gordura del personaje, que en este caso fue un personaje real: “Colombine paseaba sus noventa kilos, esquivando los muebles que surgían a su paso” [Prada, 1996: 52].

Y en el polo opuesto a la descripción positiva/erótica de Bernardo Atxaga, nos encontramos al personaje femenino de *Las hogueras* (1964), de Concha Alós:

Mira a la maestra [...] descubriendo de pronto que es una mujer. Pero una mujer que a él no le gusta. Es pálida, cargada de espaldas. Es una mujer, pero no inspira nada. Ningún deseo. No es como las bañistas del verano, con los muslos al aire y riendo cuando el agua las toca [Alós, 1987: 24-25].

d) La edad.

Puede que no sea, al menos en principio, un dato significativo, ya que la edad profesional de los maestros oscila en un amplio margen, parecido al de otras muchas profesiones. Sin embargo, tras analizar estas obras, se comprueba que es un dato que los novelistas dan con cierta frecuencia. En la mayoría de ellas podemos deducir la edad aproximada del personaje basándonos en sus datos físicos, o muchas veces por la manera de comportarse y de actuar. Sin embargo, me referiré en este apartado a aquellos datos concretos que nos hacen concebir al personaje en una determinada edad, bien porque el narrador lo dice con exactitud, bien porque utiliza los adjetivos específicos.

Así, podemos establecer que el dato de la edad aparece en catorce narraciones y en dieciséis personajes, habida cuenta de que en dos de ellas, *Los hijos muertos* (1958) y *Entre líneas* (1996), registran el dato por partida doble.

De los dieciséis personajes, siete se definen como viejos o muy viejos, utilizándose este adjetivo u otro parecido con frecuencia. Así, en *La feria de los discretos* (1905) se define al maestro como “hombre fósil”; en *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908) es “un viejecillo”. En *El médico rural* (1912) se define asimismo como “un viejo”, y en *La forja de un rebelde* (1951) como “un viejecillo”. En *Duelo en el paraíso* quien se define es el propio personaje: “Soy viejo, tengo setenta años”, y en *Entre líneas* (1996) tanto el personaje masculino como el femenino, “eran los dos muy viejos”.

De una edad madura, pero no viejo todavía, es uno de los maestros de *La sangre de los ángeles* (2001), concretamente Jaime de Molinos: “Tenía cincuenta y ocho años”, y cincuenta tiene el primer maestro que aparece en la novela de *Los hijos muertos* (1958), en el periodo de la II República.

Hay después varias novelas que contemplan al personaje en una edad intermedia, entre los treinta y los cuarenta años. Así, en *Soy la madre* (1980), el personaje tiene treinta años, los mismos que tiene la maestra descrita por Luis Landero en *Caballeros de fortuna* (1994) –“Debía de andar cerca de los treinta años”- y también próxima a esa edad es la maestra que describe Muñoz Molina en *Plenilunio* (1997): “Podía tener treinta y siete o treinta y ocho años, cuarenta como máximo” [1997: 138].

Por último, los personajes son jóvenes en varias obras. En *Diario de una maestra* (1961) Irene Gal apenas tiene dieciocho años; el personaje de *Los hijos muertos* (1958), segundo maestro, tiene veinticinco, y tanto en *Reparto de tierras* (1934), como en *Viaje a la Alcarria* (1948) se nos dice en los dos casos que el personaje es joven, sin especificar la edad.

El único dato que podemos extraer como conclusión en este apartado es que los maestros de las primeras novelas aparecen descritos siempre como viejos o muy viejos, rompiéndose esta tendencia en las novelas posteriores, donde aparece el personaje más joven, que apenas tiene dieciocho años, una edad también lógica, ya que una carrera corta, como es la de Magisterio, así lo ha permitido siempre, y con mayor motivo cuando a los maestros no se les exigía el bachillerato superior, como veremos detalladamente en otro apartado de este trabajo.

e) La voz.

Es uno de los rasgos más interesantes de los maestros, ya que todos trabajan con la voz, y ésta es indispensable para explicar las lecciones, para razonar, advertir, recriminar o halagar a los alumnos. Sin embargo, sorprende que solo en cuatro relatos los novelistas se refieran a este dato importante de los personajes.

A veces, los autores utilizan la voz del personaje para retratarlo en sus características físicas o psíquicas. Así, podemos ver que en *Siempre algún día* (1998) el autor, Justo Vila, utiliza esta característica del personaje para mostrar sus inclinaciones políticas: “Su voz era sonora y metálica, pero tenía un dejo amargo, sobre todo cuando recordaba lo que pudo ser y no fue la corta experiencia republicana en España” [Vila, 1998: 234].

Otras veces, es mediante la voz del maestro como se define la propensión que tienen muchos de ellos a los discursos, caso de la novela *Los ojos vacíos* (2000): “Don Prístoro Vivergo propendía a los discursos prolijos, pronunciados con una voz ronca, sin apenas inflexiones” [Aramburu, 2000: 134].

O se describe al personaje a través de su voz para dar cuenta de sus años, de la rutina escolar, del poco caso que le hacen los alumnos, como sucede en *Entre líneas* (1996):

Había perdido casi la voz, además de la fe en las palabras, de tanto explicar y repetir siempre lo mismo y de alzarla contra los murmullos y la indiferencia para lograr ser entendido y de desgañitarse aun para imponer silencio y orden en los pasillos, en el patio, en las aulas [...]. Solo le quedaba un hilito de voz que le manaba de muy adentro de la garganta y tan ronco que le salía distorsionado, como de ultratumba [Landerero, 1996: 42 - 44].

O, como sucede en *La sangre de los ángeles* (2001), para dar una idea general del personaje, antes de describir otros rasgos físicos o psíquicos: “La propia voz de la secretaria, Julita Guzmán, una voz sin matices, plana y seca, poco hospitalaria, parecía oponerse a cualquier comentario” [Fuentes, 2001: 61].

f) Los gestos, el movimiento.

A veces, a través de la manera de gesticular o de moverse, los narradores describen al personaje para darnos características físicas de los mismos que los definen en sus comportamientos. Y en cada caso podemos encontrar intenciones distintas.

Vemos así que aparece este dato en cinco de ellas. Así, el maestro Conrado, de *Letanías de lluvia* (1993) es descrito a través de sus manías cuando se expresa ante los demás, bien ante los alumnos, bien ante los que le escuchan en la tertulia, siempre con los mismos gestos:

Al hablar describía círculos concéntricos con la mano derecha, mientras con la izquierda, si estaba de pie, se alzaba constantemente los pantalones, y si estaba sentado repicaba con los dedos en la mesa marcando el ritmo de sus propias palabras [Argüelles, 1993: 117].

Otras veces, los gestos del personaje no son más que la continuación de las características positivas que han de servir para una causa, como en el caso de *Reparto de tierras* (1934), donde el autor destaca lo positivo del maestro Jorge Espinosa, que es de ideas revolucionarias y republicanas como el propio César

Arconada, y del que dice: “El nuevo maestro es joven, de ademanes vivos y resueltos” [Arconada, 1988: 272].

En la novela *Días del desván* (1997), el autor describe los gestos del personaje para indicar con ellos, mediante el recurso de la comparación, su relación negativa con el pueblo: “Como si el gesto huraño y violento de don Brano fuera el gesto vengativo de un terco aborrecimiento del mundo y sus habitantes” [Mateo Díez, 1997: 113].

Y también los gestos y el movimiento sirven para describir la belleza, como ocurre en la novela de Luis Landero, *Caballeros de fortuna* (1994):

Caminaba con una especie de dominio varonil de sí misma que subrayaba la maestría de su feminidad; tenía un modo tranquilo de andar y brusco de volverse, y su desenfado resaltaba aún más cuando sus ojos, levemente dormilones por la miopía, se ausentaban en una visión soñadora del mundo [Landero, 1994: 71].

Por último, a veces los gestos del personaje son la consecuencia de su oficio, de las muchas horas adoptando las mismas posiciones en el trabajo, como le ocurre a la maestra Matilde Cuaresma, de *La sangre de los ángeles* (2001):

Su andar erguido había perdido altivez, su cabeza se había vencido hacia delante por estar tantas horas agachada sobre los cuadernos y fichas escolares [Fuentes, 2001: 108].

g) El olor.

Es un dato físico del personaje que solo aparece en dos obras. En la primera de ellas, *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), el autor nos dice de su primer maestro: “Era un viejecillo que olía a incienso y alcanfor” [Unamuno, 1968: 11].

En la segunda, *Los hijos muertos* (1958), la referencia es más negativa: “El maestro tenía [...] el rostro congestionado, y hedía, porque bebía siempre” [Matute, 1981: 63].

h) Los defectos físicos.

Es uno de los rasgos físicos que más abundan. Muchos personajes se nos presentan con defectos físicos, datos que los novelistas aprovechan para incidir en la descripción de los mismos, pues ciertamente es más fácil hacerlo a través de sus defectos que de sus virtudes. En muchos casos, los narradores utilizan los defectos físicos para aproximarse a la caricatura. Los defectos son muchos y variados. Así, ya desde el primer periodo aparecen.

En *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox* (1901) el maestro es tartamudo, lo que no deja de ser significativo para quien debe utilizar la palabra como herramienta fundamental en su trabajo: “Le llevó su madre [a Silvestre] a un colegio de la vecindad, dirigido por un maestro andaluz, tartamudo por más señas” [Baroja, 1969: 22].

Otras veces, el narrador roza la caricatura, cuando no la sobrepasa, a la hora de describir al personaje a través de sus defectos físicos, como ya he señalado en el anterior apartado, en este caso para resaltar su fealdad. Es el caso de *El médico rural* (1912), y más concretamente del maestro de Palomas:

Era un viejo con tipo de cretino, que diría un adepto de Lombroso¹⁰ al verle las orejas grandes, inmensas, despegadas, el pelo ralo y a mechones, los ojos hondos simiescos, las piernas en paréntesis y los brazos en péndulos que le hacían llegar las manos más debajo de las corvas. Por su pequeña talla, su actitud y su expresión, parecía absolutamente un chimpancé vestido con el desecho sucio y roto de los más toscos campesinos de Palomas [Trigo, 2000: 37].

El defecto físico del personaje es utilizado a veces para destacar al personaje negativo, caso de la novela maniquea de César Arconada, *Reparto de tierras* (1934), donde el maestro conservador, de ideas contrarias a las del autor, no podía menos que presentar algún defecto para que sirviera de contraste con la casi perfección del maestro joven, con el que coincide plenamente el autor. Así, el maestro don Pantaleón: “Es un poco encorvado y tiene en el cuello un lobanillo tan

¹⁰ Cesare Lombroso (1835-1909), siguiendo la cita de Gregorio Torres Nebrera, fue un afamado antropólogo y penalista italiano, autor del tratado *El hombre delincuente* [1876: 300].

grande como el huevo de una avestruz, que le hace acusar más la chepa. Los chicos le llaman don Pantalón y le cantan coplas alusivas a su chepa”. [Arconada, 1988: 70].

Suele ser el rostro la parte del cuerpo que presenta más defectos, o, en todo caso, es la parte más visible, por lo que suele ser frecuente que encontremos descripciones que se refieran a él. Así lo vemos en *El camino* (1950), un caso más de descripción caricaturesca:

Don Moisés, el maestro, [...] habitualmente torcía media boca como si intentase morderse el lóbulo de la oreja. La molicie o el contento le hacían acentuar la mueca de tal manera que la boca se le rasgaba hasta la patilla, que se afeitaba muy abajo. Era una cosa rara aquel hombre, y a Daniel, el Mochuelo, le asustó y le interesó desde el primer día de conocerle. [...]. Camila, la Lepórida, [...] le dio calabazas, porque decía que era rostritorcido y tenía la boca descentrada [Delibes, 1978: 39, 150].

También se alude a defectos del rostro en la novela *Primer y último amor* (1997), de Torcuato Luca de Tena: “DON ALEJANDRO BROTO: Maestro Nacional. (Es el del lunar gordo en el centro de la frente, como el tercer ojo que se pintan las mujeres hindúes para ver a Dios)” [Luca de Tena, 1997: 30].

Otros defectos físicos son los que aluden a la vista, a la obesidad, o a las manos. Así, vemos que en *Memorias de un niño de derechas* (1971) los maestros en general son miopes, y en dos obras de Landero nos encontramos con el mismo personaje: en *Caballeros de fortuna* (1994): “Don Pedro era mutilado de guerra y tenía un ojo tuerto” [Landero, 1994: 39].

Y en *Entre líneas* (1996) vemos que el nombre del maestro ha cambiado, aunque es casi seguro que en la mente del novelista esté el mismo personaje, al que ahora se le añade un defecto más: “Don Fermín era mutilado de guerra, tenía un ojo chafado y una mano ortopédica” [Landero, 2001: 35].

En *Las máscaras del héroe* (1996), se describe la gordura de la maestra:

Colombine, maestra de escuela por oposición y escritora didáctica por vocación, paseaba sus noventa quilos, esquivando los muebles que surgían a su paso, como cadáveres de dinosaurios, y se

pavoneaba ante sus invitados con ademanes de gallina clueca [Prada, 1996: 52].

Y lo mismo sucede con Manuel Corona, uno de los maestros de *La sangre de los ángeles* (2001):

Tenía esa figura de gordo que sufre dificultades para comprarse ropa adecuada a su talla y para atarse los zapatos. Bajo su barbilla, una papada como la papada de las ranas latía con los mismos espasmos [Fuentes, 2001: 63].

i) El atuendo.

Para Bourneuf-Ouellet [1989: 175] uno de los recursos con que el autor cuenta a la hora de la descripción de un personaje es el vestuario. Trataré de demostrar si es o no, en el caso del maestro rural, un elemento de indentificación.

Podemos verlo en algunas obras representativas de cada uno de los periodos, lo que nos dará una visión diacrónica del personaje en este aspecto.

Así, en las novelas ambientadas a finales del siglo XIX, periodo de Regencia, es frecuente que los novelistas se refieran a la indumentaria de los maestros. Lo vemos, por ejemplo, en *La barraca* (1898), novela en la que Blasco Ibáñez utiliza en su descripción este elemento desde un punto de vista irónico para describir a don Joaquín, un personaje grandilocuente y caricaturesco, que, no obstante, cree que el saber es el único método para cambiar la sociedad. El novelista hace de él un retrato esperpéntico, a través de su atuendo: “(Llevaba) alpargatas rotas, siempre manchadas de barro; viejos pantalones de pana [...], una corbata de colores chillones sobre la sucia pechera [...] y una gorra azul con visera de hule” [Blasco, 1998: 145].

Más adelante se dice que lo que realmente lo distingue del resto de los huertanos es su corbata: “Algo así como el toisón de oro de la huerta” [Blasco, 1998: 145].

A veces, el atuendo del maestro es objeto de burla de las comadres de la huerta, que se ríen “de la casaquilla verde que se endosaba los días de fiesta”. Y de la misma manera se le describe en el entierro del niño en la barraca de Batiste:

El maestro, que lucía su casaquilla verdosa de los días de gran ceremonia y la corbata de mayor tamaño, se sentó fuera, al lado del padre. Sus manazas de cultivador las llevaba enfundadas en unos guantes negros que habían encanecido con los años, quedando de color de ala de mosca, y las movía continuamente, deseoso de atraer la atención sobre sus prendas de las grandes solemnidades [Blasco, 1998: 183].

No es muy diferente, en cuanto a lo negativo, la descripción del atuendo del personaje en la novela *La feria de los discretos* (1905), de Pío Baroja: “Vestía una levita larga y entallada, en algún tiempo negra, después, de grasa sobre mugre y de caspa sobre sebo; los pantalones, estrechos, con rodilleras de bulto, y un solideo negro” [Baroja, 1988: 661].

Y la descripción del atuendo, más amable pero no por ello más estética, que hace Miguel de Unamuno en su obra autobiográfica *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908):

Fue mi primer maestro, mi maestro de primeras letras, un viejecillo que olía a incienso y alcanfor, cubierto con gorrilla de borla que le colgaba a un lado de la cabeza, narigudo, con largo levitón de grandes bolsillos –el tamaño de los bolsillos de autoridad- [Unamuno, 1968: 11].

En novelas de publicación posterior hay dos en las que se alude a este aspecto del maestro. La primera de ellas es *El médico rural* (1912), en la que Felipe Trigo se refiere al maestro de Palomas, pueblo en el que estuvo destinado como médico rural: “Por su pequeña talla, su actitud y su expresión, parecía absolutamente un chimpancé vestido con el desecho sucio y roto de los más toscos campesinos de Palomas” [Trigo, 2000: 37].

La otra novela es *La sensualidad pervertida* (1920), de Pío Baroja: “Don Fernando Echezarreta [...] andaba siempre envuelto en un gabán, y llevaba una gorra negra con dos cintas que le caían por detrás, una gorra de estilo escocés, quizá usada hacía años” [Baroja, 1987: 854].

La maestra que describe Camilo José Cela en *Viaje a la Alcarria* (1948) es descrita de manera positiva: “Lleva los labios pintados y viste un traje de cretona muy bonito” [Cela, 1990: 199].

En *El camino* (1950), don Moisés es descrito así por Miguel Delibes:

Tampoco tenía nada de particular que don Moisés, el Peón, se embutiese cada día en el mismo traje con que llegó al pueblo, todo tazado y remendado, diez años atrás, e incluso que no gastase ropa interior [Delibes, 1978: 149].

En *Duelo en el Paraíso* (1955), novela ambientada en la Guerra Civil, Juan Goytisolo describe así a la maestra: “Vestida con su uniforme de mecánico, Dora caminaba siempre abstraída, como ausente” [Goytisolo, 1981: 234].

En *Los gozos y las sombras* (*La Pascua triste*, tomo III, 1957) se describe así el vestuario de don Lino:

Don Lino se desabrochó el chaleco y dejó suelto el vientre abultado. Vestía una camisa a rayas azules, sin corbata. Las rayas de la camisa se combaban siguiendo la curva del vientre. Al final, bajo la cintura, bailaba una leontina [Torrente, 2001: 26].

Francisco Umbral recuerda a sus maestros vestidos todos iguales (1971):

“Hacíamos palotes [...] bajo la mirada miope y dura de unos maestros con mandilones grises” [Umbral, 1972: 48].

Son varias novelas de publicación más tardía que contemplan este aspecto del maestro. Por ejemplo, en *Días del desván* (1997), se dice lo siguiente:

Don Brano [...] alzaba la mano izquierda y mostraba el reloj en la muñeca dejando apreciar los puños raídos de la camisa, que había sido blanca en alguna antigüedad tan remota como los cartagineses [Mateo Díez, 1997: 110].

En el relato *La lengua de las mariposas* (1995), como en las obras mencionadas anteriormente, el vestuario del maestro es un elemento clarificador de su lamentable posición económica:

Un día que don Gregorio vino a recogerme para ir a buscar mariposas, mi padre le dijo que, si no tenía inconveniente, le gustaría tomarle las medidas para un traje [...]. Don Gregorio llevó puesto aquel traje durante un año [Rivas, 1999: 21].

En *Las batallas de Breda* (1990), de Eugenio Fuentes: “Don Severo está sonriendo. Tiene las mangas de la chaqueta negra sucias de tiza” [Fuentes, 1990: 76]. Y es este mismo autor quien describe el atuendo de varios maestros, personajes todos de la novela de corte policial *La sangre de los ángeles* (2001), cuya acción se desarrolla en una escuela. Anoto la descripción de este apartado en distintos personajes.

Así, Gustavo Larrey, maestro especialista en Educación Física: “Siempre que iba al colegio llevaba chándal, necesario para el trabajo en la pista”. [Fuentes, 2001:58].

Algo parecida, como es lógico, es la forma de vestir de Violeta, la maestra de Educación Física sustituta: “Venía ataviada con un elegante chándal rojo y gris y se había recogido el pelo en una coleta que la embellecía y acentuaba su aspecto de frescura y limpieza” [Fuentes, 2001: 128].

Por el contrario, Manuel Corona, el jefe de estudios: “Iba al colegio vestido siempre con chaqueta y corbata, lo que le servía como excusa para evitar cualquier contacto físico con los alumnos” [Fuentes, 2001: 63].

Y Matilde Cuaresma:

Poco a poco ella también había ido volviéndose anodina, a fuerza de años, de monotonía, de vestirse con ropas de colores pardos que resistieran la suciedad con que los alumnos siempre terminaban manchándolos cuando volvían del patio con las manos llenas de tierra [Fuentes, 2001: 108].

En contraposición a los tonos grises de la anterior, la joven maestra Rita viste de forma muy diferente: “Iba vestida con vaqueros y una camisa clara de manga corta” [Fuentes, 2001: 98].

Se advierte la referencia al vestuario del maestro en *Los ojos vacíos* (2000), obra en la que Fernando Aramburu describe así el atuendo de don Prístoro Vivergo: “Caminaba el hombre por el centro de la acera hecho un pincel con su

bastón, su sombrero hongo y su abrigo forrado de dalmata” [Aramburu, 2000: 164].

Como vemos, el personaje, por lo que respecta a su atuendo, se describe en diecisiete obras, y se hace de forma negativa en la mayoría de ellas. Es evidente que el maestro busca un rasgo diferenciador mediante su atuendo, ya que un maestro rural no debe parecerse en la indumentaria a los campesinos y a otros personajes del pueblo de inferior condición social. Sin embargo, ese empeño por aparentar, por estar a la altura de su formación, no siempre se alcanza, y a veces el novelista lo utiliza irónicamente para describirlo (la corbata es “el toisón de oro de la huerta”; caminaba por la acera “hecho un pincel”). Se aprecia la descripción negativa en la larga lista de adjetivos peyorativos: “roto”, “manchado”, “vieja”, “sucia”, “verdosa”, “negros”, “encanecida”, “entallada”, “estrecha”, “largo”, “raído”, “tazado”, “remendado”, “grises”, “pardos”, etc. Respecto a los sustantivos, queda también clara la concepción negativa: “grasa sobre mugre”, “caspa”, “sebo”, “gorrilla de borla”, “uniforme de mecánico”, “mandilones”. Y en algunas construcciones verbales: “usado hacía años”, “lo llevó puesto un año”, “había sido blanca” (la camisa), “usaba el mismo traje”.

Creo que la descripción negativa del atuendo del maestro es uno de los rasgos que lo identifican de manera más obvia. Salvo excepciones, la mayoría de los maestros son descritos negativamente. Es obvio que el trabajo del maestro, aunque de alguna manera pretenda diferenciarse del resto de los paisanos, le obliga a estar muchas veces manchado (de tiza, de polvo, del roce continuo con los alumnos), a llevar un traje continuamente repetido a lo largo de los años, porque no puede permitirse cambiar con frecuencia debido a su bajo salario.

Hay también alguna descripción positiva. Por ejemplo, don Lino, en *Los gozos y las sombras*, lleva una camisa azul, chaleco y leontina. Pero don Lino no es descrito como maestro, sino como diputado (“Se había hecho en Madrid un par de trajes y usaba cinturón con los colores de la bandera republicana”). Y hay también alguna referencia más amable en la descripción del atuendo de la joven maestra de *Viaje a la Alcarria* (“un traje de cretona muy bonito”), y en la obligatoriedad de los especialistas de Educación Física, más actuales (“chándal rojo y gris”), y en algunas maestras más jóvenes (“vaqueros, camisa de manga corta”). Es decir, desde las primeras descripciones de finales del siglo XIX a los

comienzos del siglo XXI se ha operado un cambio significativo, como es lógico a favor, en la indumentaria de los maestros.

En definitiva, hay una cierta tendencia a describir los defectos físicos de los maestros, en consonancia con el poco aprecio demostrado en las descripciones sucesivas que hemos visto. Y, como en otros apartados, los defectos físicos son más propios de los personajes masculinos que de los femeninos. Concretamente, solo hay un personaje femenino al que se le atribuye un defecto físico. En cambio, se aprecian defectos físicos en personajes masculinos en nueve obras.

3.2.1.2. Descripción psíquica. Etopeya.

En este apartado se contempla al personaje cuando es descrito atendiendo solamente a sus características psíquicas. Es frecuente que el narrador describa con bastante frecuencia el físico del personaje por separado, es decir, lo que entendemos por prosopografía, pero no lo es que describa sus cualidades psíquicas de manera independiente. Cuando lo hace, éstas suelen ir unidas a la descripción de los rasgos físicos, lo que nos lleva a estudiar el retrato del personaje, que veremos en el apartado siguiente. Pero a pesar de lo dicho, sí hay algunas obras, concretamente seis, en las que el narrador se limita a describir al personaje en función de sus características psíquicas, es decir, de lo que denominamos etopeya en términos literarios. Veamos estos ejemplos:

En *La barraca* (1898) es el propio maestro, don Joaquín, quien se describe a sí mismo, dejando constancia de su alta autoestima ante sus incultos alumnos. La idea del novelista es acentuar más sus rasgos caricaturescos, tal y como venía haciendo a la hora de la descripción física. Por eso, a veces el autor le concede la palabra al maestro para que él mismo se describa: “Sin mí, ¿qué serían ustedes? Unas bestias [...], han tenido la buena suerte de encontrar un maestro como yo” [Blasco, 1998: 145].

Es evidente que el autor lo ridiculiza al hacerle decir estas palabras a sus alumnos. No obstante, el maestro es un personaje que cumple perfectamente su papel. El autor está convencido de que los problemas de la huerta necesitan remediarse, y una de las maneras, quizás la única, es a través del conocimiento, de la educación. Por eso es don Joaquín quien establece el punto de cordura a la

hora de decirlo: “Aquí lo que se necesita es instrucción, mucha instrucción” [1998: 145].

De manera más directa, y con menos consideración que Blasco Ibáñez, Felipe Trigo describe al maestro de Palomas en la novela *El médico rural* (1912), con la intención de criticar el atraso cultural de la zona, acaso el personaje peor parado en todos los sentidos entre las diferentes obras que se estudian:

El maestro tenía un cerebro de reacción pasiva incapaz de funcionar, y eso en brevísima respuesta, si no se le hostigaba. En cambio iba siempre mirando de reojo, igual que si temiese ser objeto de una burla o que le largasen imprevistamente un bofetón [Trigo, 2000: 38].

En esa misma línea de Trigo, de describir de forma negativa al personaje, algunos autores acuden a una de las maneras más eficaces de zaherir, que es aludir a los vicios. Así, en *Los hijos muertos* (1958):

El maestro tenía cincuenta años, el rostro congestionado, y hedía, porque bebía siempre, bebía siempre, e iba dando traspiés por las piedras de la calle [...]. Se llamaba Pascual Dominicó [...]. Se le agrietaban las manos, amoratadas, llevaba un chaquetón azul y comía pan [Matute, 1981: 63].

Y lo mismo le ocurre al personaje de *Reparto de tierras* (1934), don Pantaleón:

Cuando don Pantaleón está alegre se le conoce enseguida, no solo por su cara amoratada e inmóvil, sino por sus discursos eclesiásticos. Tan pronto como bebe, se exalta, inclina la cabeza al lado derecho y mecánicamente, sin mover más que los labios, habla y habla horas enteras, en tono declamatorio, sobre Dios, sobre vidas de santos, sobre las excelencias de Extremadura [Arconada, 1988: 71].

No siempre la descripción de la personalidad del maestro es negativa. Hay una cierta nostalgia en la descripción positiva de la narradora, Gabriela, cuando se dirige a su nieto para hablarle de su abuelo, Ezequiel, maestro que aparecía ya en

la primera novela de la trilogía, *Historia de una maestra* (1990). Ahora, en la última novela de la trilogía, *La fuerza del destino* (1997), se destacan sus virtudes:

Tu abuelo era un hombre bueno..., empiezo siempre así. No sé por qué esa necesidad de aludir a la bondad de Ezequiel. Inmediatamente siento el deber de aclarar: bueno, noble, leal, auténtico y una larga lista de adjetivos que maticen la afirmación primera [Rodríguez Aldecoa, 1997: 195].

Y también, en cierto modo, puede considerarse positiva la descripción que se hace del personaje en *Letanía de lluvia* (1993), aunque se adivine una fina ironía en las palabras del narrador:

El maestro Conrado se veía a sí mismo como un ser positivista y sensato, los demás lo tenían por soñador y hasta algo iluso y él pensaba que en el pueblo era considerado como un hombre misterioso y esotérico [...]. El maestro Conrado Varela, al igual que la mayoría de los hombres, encerraba, pues, en su naturaleza, sin saberlo, el laberíntico misterio de la Trinidad [Argüelles, 1993: 116, 117].

3.2.1.3. El retrato.

Como sabemos, el retrato es la descripción del personaje en sus dos vertientes, física y psíquica –prosopografía y etopeya-, conjuntamente y sin orden prefijado, y es el recurso más definitorio que puede utilizar el narrador para mostrarlo. Es un recurso literario muy utilizado por todos los autores, sobre todo en la novela clásica, y también, aunque en menor medida, en la novela actual.

Teniendo en cuenta que se ha mostrado al personaje por separado en sus aspectos físico y psíquico, dedico el siguiente apartado al retrato, es decir, a la descripción conjunta. Al margen de la pintura, que le dedica bastantes estudios al tema, en literatura no hay apenas teoría sobre el retrato. Sabemos las definiciones teóricas del recurso descriptivo, y podemos encontrar modelos muy significativos en la literatura, pero pocos estudios teóricos al respecto.

Digamos, simplemente, que mediante el retrato podemos hacernos una idea muy clara del personaje, pues suele ser un recurso eficaz para guiar al lector.

Sin embargo, en la novela más moderna, el narrador prefiere huir de estos recursos tradicionales, y tenemos que hacernos una idea del personaje a través de sus actos y de su comportamiento en el relato (novela conductista).

A veces no son necesarias más que dos o tres pinceladas para que el autor describa al personaje en sus rasgos más característicos, algo que el lector percibe enseguida, pues por encima de otros rasgos físicos o de carácter, siempre estarán los utilizados para su descripción primaria.

Si tenemos en cuenta que el objetivo del retrato, o la intención que persigue el narrador mediante este recurso, es la de plasmar de un solo trazo (entiéndase en un párrafo, incluso en una sola frase) el físico y el carácter del personaje, no es extraño pensar que en la mayor parte de las descripciones se intente dar un par de datos importantes, pinceladas al fin, donde se intente dejar constancia del carácter. Aunque, como veremos, algunos narradores lo utilizan para avanzar un poco más en este aspecto, al margen de la simple descripción psíquica. Dicho esto, y teniendo en cuenta el dato más significativo que aporta el narrador, aparte de su físico, que entendemos ahora de manera global, podemos establecer algunas diferencias en los diversos retratos de los personajes que nos permiten clasificarlos, como el carácter, ya referido, la autoridad, el origen, la profesión, la debilidad (incluso los defectos y los vicios), el orgullo, entre otros.

a) El retrato caracterológico.

Desde el punto de vista del carácter, el personaje se nos muestra en la mayoría de las novelas descrito de forma negativa, como ya sabemos por lo dicho anteriormente, algo que no cambia sustancialmente en este apartado. Así lo vemos en *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1944), donde Azorín retrata al personaje, fiel a su estilo, mezclando por orden los rasgos físicos y psíquicos, utilizando su adjetivación característica, añadiendo a la información física los datos de su carácter, lo que de alguna manera podríamos entender como el retrato tradicional: “Este maestro que me inculcó las primeras luces era un hombre seco, alto, huesudo, áspero de condición, brusco de palabras” [Martínez Ruiz, 1970: 20].

En una línea parecida se presenta el personaje de *Días del desván* (1997), de Mateo Díez, novela en la que se resalta el carácter huraño del maestro,

poniendo de manifiesto el pensamiento de los demás personajes del pueblo cuando se marcha, el recuerdo que deja en su partida:

Fue el último curso que estuvo en el Valle y no hubo especiales comentarios cuando marchó, apenas la discreta referencia a sus rarezas y extravíos, aquella extravagante soledad que le marginaba de todos, como si el gesto huraño y violento de don Brano fuera el gesto vengativo de un terco aborrecimiento del mundo y sus habitantes [Mateo Díez, 1997: 113].

El retrato más negativo, en cuanto al carácter del personaje, lo encontramos en la novela *Primer y último amor* (1997), donde el maestro es descrito de la misma manera que hacen algunos dramaturgos en las acotaciones a comienzo de escena:

DON ALEJANDRO BROTO: Maestro Nacional. (Es el del lunar gordo en el centro de la frente, como el tercer ojo que se pintan las mujeres hindúes para ver a Dios). Mala persona, rencoroso, gruñón, pésimamente educado. En cuanto alguien se ausenta de su lado, habla pestes de esa persona. La gente procura no enemistarse con él porque tiene miedo a su lengua emponzoñada. Y a su carácter extremadamente violento [Luca de Tena, 1997: 30].

También de forma negativa, aunque no en la misma línea anterior, aparece descrito el personaje de Julita Guzmán en la novela *La sangre de los ángeles* (2001), en la que el narrador asocia a la virginidad y soltería del personaje su carácter huraño y su figura gris:

Era una figura gris que fuera del colegio a nadie llamaría la atención, soltera y, según los comentarios de todo el mundo, irremisiblemente virgen a sus cincuenta y cinco años. Pertenece a ese tipo de mujeres que, a fuerza de ser castas, terminan idealizando su propia castidad [Fuentes, 2001: 61].

También hay personajes que son retratados de forma positiva. Como ya venimos observando, prevalece este tipo de consideración en la condición femenina. Y así se corrobora también en el retrato. Sucede esto en algunas

novelas en las que la maestra es un personaje importante, cuando no el principal. Así ocurre por ejemplo en *Soy la madre* (1980), donde en la descripción del personaje, al margen de resultar poco lúcida desde el punto de vista literario, se destaca la juventud y la voluntad del personaje:

Resulta que la maestra tendrá 30 años a lo sumo y que es bonita y muy simpática [...]. Y ríe, ríe siempre con su hermosa juventud en los ojos, labios, cuerpo y voz [...]. Sí, es voluntariosa, acepta cuanto encuentra positivo. La gente la va queriendo y no digamos sus discípulos. Doña Rosalía es mejor que la que tenían antes; claro, ¡como es joven! [Conde, 1980: 242].

De la misma manera, también positiva, pero con una distancia bastante notable en cuanto a la calidad de la novela anterior, Luis Landero retrata al personaje femenino de su novela *Caballeros de fortuna* (1994) de la siguiente manera:

Caminaba con una especie de dominio varonil de sí misma que subrayaba la maestría de su feminidad; tenía un modo tranquilo de andar y brusco de volverse, y su desenfado resaltaba aún más cuando sus ojos, levemente dormilones por la miopía, se ausentaban en una visión soñadora del mundo [Landero, 1994: 71].

b) El retrato de autoridad.

Abundando en esta misma línea del retrato que destaca los rasgos del carácter -objetivo principal de este recurso descriptivo-, algunos narradores se fijan en una de las características más comunes, tratándose del maestro rural, es decir, en aquella que lo retrata como un personaje de autoridad. Así lo vemos en algunas obras, como en *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), obra en la que Miguel de Unamuno describe al maestro dotándolo de uno de los rasgos más comunes del personaje, la autoridad, que impone en la clase con una larga caña:

Fue mi primer maestro [...] un viejecillo [...] narigudo, con largo levitón de grandes bolsillos –el tamaño de los bolsillos de autoridad-, algodón

en los oídos, y armado de una larga caña que le valió el sobrenombre de “el pavero” [Unamuno, 1968: 11].

En *Pretérito imperfecto* (1997), Castilla del Pino destaca el retrato del maestro a través de la severidad que se refleja en su rostro y en su actitud vigilante:

Don Gabriel era de una severidad terrible. No le vi sonreír jamás. Usaba quevedos para escribir y leer, que temblaban en la nariz y que, mediante una cintita que pasaba a través de un ojal de la camisa, podía dejar caer, a veces, con un simple respingueo de la nariz. Por encima de estas lentes nos vigilaba a todos [Castilla, 1997: 77].

También Julio Llamazares describe al maestro, don Vicente, en *Escenas de cine mudo* (1994) con un par de rasgos con los que deja clara su condición autoritaria, en este caso como director del colegio: “Era un asturiano enorme, con la cabeza cuadrada y cara de boxeador, que dirigía con mano firme el colegio que la empresa había fundado a la sombra de la antigua ferrería” [Llamazares, 1994: 193].

Y, por último, en esta misma línea resulta la descripción del maestro en la novela *Las batallas del Breda* (1990) del extremeño Eugenio Fuentes. El autor no define al personaje, es decir, no da datos acerca de su carácter autoritario, pero va implícito en cierto modo en el nombre, al mismo tiempo que se describe su carácter a través de su despreocupación, que no logra evitar a pesar de la sonrisa: “mangas sucias”, “chaqueta negra”, para oponerlo a la maestra, doña Elena, que exhibe una sonrisa muy blanca: “Don Severo está sonriendo. Tiene las mangas de la chaqueta negra sucias de tiza” [Fuentes, 1990: 76].

c) El retrato de oficio.

A pesar de que parecería obvio que los narradores acudieran con frecuencia a este tipo de retratos, en el que el maestro aparece definido en su oficio, sin embargo no es así, pues solo aparece de esta manera en tres novelas. Tiene lugar este recurso sobre todo en novelas en las que el narrador incluye

algún rasgo del oficio a la hora de la descripción, o se refiere al personaje directamente así, definiéndolo como tal.

Es el caso de algunas obras, como *Las máscaras del héroe* (1996), donde la maestra –Colombine- sin necesidad de que se den muchos datos sobre ella –el dato profesional no sería necesario- aparece claramente definida:

Colombine, maestra de escuela por oposición y escritora didáctica por vocación, paseaba sus noventa quilos, esquivando los muebles que surgían a su paso, como cadáveres de dinosaurios, y se pavoneaba ante sus invitados con ademanes de gallina clueca [Prada, 1996: 52].

Y con mucha más precisión se describe al maestro, don Claudio, en *Entre líneas* (1996), de Luis Landero, cuyos rasgos físicos se han ido formando con el tiempo por la influencia de su oficio:

Había perdido casi la voz, además de la fe en las palabras, de tanto explicar y repetir siempre lo mismo y de alzarla contra los murmullos y la indiferencia para lograr ser entendido y de desgañitarse aun para imponer silencio y orden en los pasillos, en el patio, en las aulas. De descifrar la mala letra de los exámenes y de sus propios apuntes cada vez más borrosos se había quedado cegato ya hacía tiempo. Y un poco sordo de la continua e invencible algarabía juvenil. Y definitivamente alelado de enfatizar lo obvio y razonar mil veces lo evidente. Miraba y a menudo el brillo del conocimiento tardaba mucho en llegar a sus ojos y cuando llegaba venía ya velado por el estupor. O por una bruma que quizá había sido escepticismo en otros tiempos y ahora era solo vaciedad y cansancio [Landero, 2001: 42].

También en *Plenilunio* (1997) se describe al personaje femenino como resultado de su oficio, tras un día de trabajo: “La señorita Susana tenía un aire incierto de juventud y coraje, de dignidad en la fatiga, al final de un día entero de clases” [Muñoz Molina, 1997: 56].

d) El retrato de origen.

A veces en la descripción interesa la procedencia, el origen del personaje, que no siempre se manifiesta a través de un lugar -aunque sea ésta la descripción más frecuente-, como si el hecho de proceder de un determinado sitio fuera un rasgo identificador que no necesitara explicarse. Ya en *La barraca* (1898), don Joaquín manifiesta su orgullo porque no procede de la huerta, como sus alumnos, y habla castellano.

Así lo vemos también en algunas novelas, como en *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox* (1911), donde se dice del maestro: “Le llevó su madre [a Silvestre] a un colegio de la vecindad, dirigido por un maestro andaluz, tartamudo por más señas” [Baroja, 1969: 22].

Pero a veces el origen no significa solo el lugar de procedencia del personaje, sino que se refiere a su anterior oficio, como es el caso de la novela *La feria de los discretos* (1905), donde Baroja pone todo su empeño en describir al maestro por esta condición: “Este dómine exclaustro, hombre fósil, lleno de rancias preocupaciones, se llamaba Piñuela” [Baroja, 1988: 661].

Como sabemos, los maestros exclaustros son aquellos que antes ejercieron la vocación eclesiástica, pero que una vez que dejan la iglesia se dedican a la enseñanza.

Y por último, el origen también podemos entenderlo en cuanto a la procedencia familiar. Es el caso de la maestra Matilde Cuaresma en *La sangre de los ángeles* (2001):

[...] Lo que no había perdido –y nunca perdería- era el orgullo del origen familiar, la arrogancia del apellido Cuaresma que, al tiempo que la protegía con un prestigio de riqueza rural, la obligaba a estar continuamente defendiéndolo ante el signo destructor e irreverente de los tiempos [Fuentes, 2001: 109].

e) La caricatura.

Cuando el autor exagera los rasgos hasta producir la deformación del personaje, se produce lo que conocemos en literatura como caricatura. Aunque

hay varios retratos que podrían contemplarse bajo este concepto, solo mencionaré dos novelas, las más evidentes. Así, por ejemplo, el maestro que se describe en *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox* (1901):

[...] le llevó su madre [a Silvestre] a un colegio de la vecindad, dirigido por un maestro andaluz, tartamudo por más señas, a quien los chicos llamaban el Boca-abierta, porque siempre estaba en actitud de papamoscas [Baroja, 1969: 22].

Hay otra novela donde estos rasgos caricaturescos se hacen más evidentes. Se trata de *El camino* (1950), de Miguel Delibes. El maestro tiene un defecto físico que le hace torcer la boca, lo que unido a su físico poco afortunado nos presenta a un personaje que podría servirnos de modelo para explicar este tipo de retratos:

Don Moisés, el maestro, era un hombre alto, desmedrado y nervioso. Algo así como un esqueleto recubierto de piel. Habitualmente torcía media boca como si intentase morderse el lóbulo de la oreja. La molicie o el contento le hacían acentuar la mueca de tal manera que la boca se le rasgaba hasta la patilla, que se afeitaba muy abajo [Delibes, 1978: 39].

f) El retrato del vicio.

Hay otra manera de retratar al personaje, que es intensificando los defectos que se acercan al terreno más escabroso, es decir, a lo que calificaríamos como debilidades, defectos o incluso vicios, del personaje. Es muy frecuente que los autores utilicen este tipo de retratos en personajes que en cierto modo quieren dañar, bien por ideas políticas –en algunas novelas de tesis-, o por el mero hecho de resaltar las virtudes del personaje antagonista.

El primer caso lo advertimos en la novela *Reparto de tierras* (1934), donde César Arconada, fiel a su descripción maniquea, no duda en atribuir el vicio de la bebida a don Pantaleón, como remate a otra serie de defectos de los que el autor ya ha dado pormenorizada cuenta.

En el pueblo se sabe que a don Pantaleón le gusta el vino. [...]. No se le ve nunca borracho, pero sí con frecuencia alegre, y entonces su cara acartonada, tirante, roja y morada, pierde expresión y parece muerta, y da incluso miedo de su inmovilidad [Arconada, 1988: 70].

Y en cuanto a la segunda opción, encontramos un ejemplo clarificador en la novela *Los hijos muertos* (1958). El vicio del maestro es el mismo que tenía el anterior, pero ahora se da un paso más en la descripción, aún más hiriente: “El maestro tenía cincuenta años, el rostro congestionado, y hedía, porque bebía siempre, bebía siempre, e iba dando traspies por las piedras de la calle” [Matute, 1981: 63].

g) El retrato del orgullo.

Este tipo de descripción no se refiere tanto a la distinción del personaje por el orgullo profesional, como por otros motivos. Hay tres novelas en las que aparece el personaje descrito de esta forma, pero en cada una de ellas por distintas razones.

En un primer lugar, la distinción de la que parece presumir don Prístoro, en *Los ojos vacíos* (2000), proviene más de su autoestima, de una distinción, evidentemente no exenta de ironía por parte del narrador, que al igual que le ocurría a don Joaquín, el maestro de *La barraca* (1898), procede de una idea contraria a la que pueden tener de él otros personajes del relato:

Caminaba el hombre por el centro de la acera hecho un pincel con su bastón, su sombrero hongo y su abrigo forrado de dalmata, generoso de sonrisas y saludos, el cuello tieso, el paso distinguido, y a su zaga la fila de discípulos cogidos de la mano por parejas [Blasco, 2000: 164].

Y en esta misma línea, el personaje de *Las máscaras del héroe* (1996), Colombine, muestra también ese orgullo que procede más de sí misma que de quienes pudieran otorgárselo, lo que se explica muy bien en la ironía del narrador: “oposición / vocación”, “se pavoneaba”, “ademanes de gallina clueca”:

Colombine, maestra de escuela por oposición y escritora didáctica por vocación, paseaba sus noventa quilos, esquivando los muebles que surgían a su paso, como cadáveres de dinosaurios, y se pavoneaba ante sus invitados con ademanes de gallina clueca [Prada, 1996: 52].

Y por último, hay también un lugar para el retrato del orgullo rural, más rancio, menos cuestionado, no tan en la línea de la caricatura de los retratos anteriores, y que al personaje le sirve para protegerse, pero que, sin duda, no es menos irónico desde el punto de vista del narrador, teniendo en cuenta los nuevos tiempos. Lo vemos así en *La sangre de los ángeles* (2001), y en el personaje de Matilde Cuaresma:

Lo que no había perdido –y nunca perdería- era el orgullo del origen familiar, la arrogancia del apellido Cuaresma que, al tiempo que la protegía con un prestigio de riqueza rural, la obligaba a estar continuamente defendiéndolo ante el signo destructor e irreverente de los tiempos [Fuentes, 2001: 109].

h) El retrato ideológico.

Al narrador, en el retrato, siempre le interesa dar un dato determinante del personaje, una característica que lo defina de un solo trazo, de una vez. Es el caso del maestro que describe Justo Vila en *Siempre algún día* (1998), definido más por su intención política, en este caso, que por cualquier otro rasgo de carácter. Desde el punto de vista físico se define por la voz, pero el dato que el autor quiere dar del personaje es ideológico: “Su voz era sonora y metálica, pero tenía un dejo amargo, sobre todo cuando recordaba lo que pudo ser y no fue la corta experiencia republicana en España” [Vila, 1998: 234].

i) El retrato de identificación paisajística.

Una de las características de los autores de la Generación del 98 fue la capacidad de definir el paisaje castellano, como sabemos. Hay también una manera de retratar, de fusionar al personaje con su propio paisaje, identificarlo con

los lugares que transita, y donde vive, como si a lo largo de la vida se fuera produciendo ese inevitable parentesco que nos identifica. Lo vemos así en *La ruta de Don Quijote* (1905), de Azorín:

Don Silverio es el tipo más clásico de hidalgo que he encontrado en tierras manchegas; existe una secreta afinidad, una honda correlación inevitable, entre la figura de don Silverio y los muros en ruinas del Toboso [Martínez Ruiz, 1984:150].

3.2.2. Caracterización.

Partiendo de la oposición establecida por la crítica anglosajona entre resumen (“telling”) y escena (“showing”), podemos hablar de dos modalidades de caracterización complementarias: una caracterización “resumida” y otra “escenificada”. La primera consiste en que el narrador nos muestre desde el principio qué clase de persona es el personaje. Este procedimiento es el ejercido por la novela realista, que reservaba un lugar, generalmente al comienzo del relato, donde el narrador acumulaba exhaustivos pormenores tanto físicos como psicológicos que permitieran rápidamente su identificación y justificaran no solo su conducta, sino también las relaciones con los demás personajes. Ortega y Gasset protestaba contra esta forma de caracterización en el indignado artículo “No definir” de sus *Ideas sobre la novela* [1961: 391, 392]. Y en esto se cifra precisamente la caracterización “escenificada”: el narrador deja actuar al personaje y el lector extrae sus rasgos según progresa el discurso narrativo.

Estos dos modos de caracterización están vinculados a las fuentes de información sobre el personaje. En el caso de la caracterización “resumida” el que aporta la mayor cantidad de datos sobre el personaje es el narrador; por el contrario, en la caracterización “escenificada” es el personaje el que, al actuar y dialogar con otros agentes, procura al lector la mayor parte de noticias. Finalmente, existe una tercera manera de caracterización, que es el resultado de combinar las anteriores.

Digamos también que en la mayoría de las novelas que se citan el personaje aparece caracterizado desde el primer aspecto, es decir, en la caracterización “resumida”. Es un recurso propio de las novelas más tradicionales,

aunque no exclusivo de ellas, y permiten que el autor exhiba sus dotes de observación y descripción. Es lo que venimos observando en este trabajo, sobre todo en el anterior apartado de la descripción del personaje, por lo que no insistiré de nuevo. Tanto desde la novela realista o naturalista, de Blasco Ibáñez (*La barraca*), pasando por autores de la Generación del 98, como Pío Baroja (*La feria de los discretos; Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox*), Azorín (*Las confesiones de un pequeño filósofo*), y Unamuno (*Recuerdos de niñez y mocedad*), hasta llegar a autores actuales, como el extremeño Justo Vila (*Siempre algún día*), los maestros rurales, personajes objeto de este estudio, aparecen descritos mediante el recurso de la caracterización “resumida”.

Sin embargo, podemos hablar de algunas que utilizan la caracterización mixta, la resumida y escenificada al mismo tiempo. Lo vemos así en novelas tradicionalmente definidas como naturalistas, como *El médico rural* (1912), de Felipe Trigo. Anteriormente, el autor ha descrito al personaje, como ya hemos visto, utilizando el recurso de la caracterización resumida, pero es ahora, justo cuando el personaje se dirige a hablar con Esteban, el médico, cuando se describe él mismo, mediante la caracterización escenificada. Trigo deja que el personaje se describa a sí mismo a través del lenguaje, desde el primer momento en que se encuentra con Esteban: “Yo soy el maestro...Vengo porque el señor Vicente Porras dice que qui´usté pasear” [Trigo, 2001: 37].

Y más adelante, para contestar a la pregunta de Esteban acerca del lugar adonde irán a pasear: “¡Aonde quiá usté...:a la dejesa!” [Trigo, 2001: 38].

Tanta es la desconfianza del médico ante las trazas del maestro que no dudará en preguntarle si sabe leer, a lo que el maestro responderá que sí. Pero ante la pregunta concreta de Esteban: *¿Qué ha leído?*, el maestro responde: “Esto, ya usté ve, la Jografía” [Trigo, 2001: 39].

Pero no solo da muestras de incultura respecto al uso del lenguaje, sino que se muestra escéptico, como cualquier analfabeto, ante descubrimientos patentes que no necesitarían explicación, como cuando dice:

Oiga, don Esteban, ¡jú, jú!, claro es que a uno se lo mandan, porque lo rezan los libros, y yo también les digo a los muchachos que el mundo es una bola y que el sol está parao...pero, vaya, vamos, ¡jú! ¿es esto verdad? ¿Pué ser verdá? [Trigo, 2001: 39].

Así, pues, vemos cómo Felipe Trigo caracteriza al maestro de Palomas de forma negativa, mediante el lenguaje, uno de los aspectos que en buena lógica debería servir para lo contrario.

Hay otras maneras de caracterizar al personaje mediante la escenificación. Torrente Ballester, por ejemplo, caracteriza de esta forma a don Lino, el maestro de *Los gozos y las sombras* (1957-1962), a través de sus opiniones en el casino sobre todo lo que concierne a la vida política, religiosa y social del país. Digamos que el autor lo utiliza como un instrumento más de Cayetano, el cacique, que se sirve de su supuesta autoridad intelectual. Como vemos, en este caso tendríamos a un personaje en cierto modo contrario al que presentaba Felipe Trigo en *El médico rural*. Pero de alguna manera los autores se sirven de ellos, utilizando la caracterización escenificada, para describirlos en función de sus intereses: uno para representar el atraso cultural de los pueblos extremeños; el otro, como un elemento mediador, engañado por el cacique. Veamos un ejemplo:

Por fin llegó Don Lino, elegido diputado, y Cayetano con él. Don Lino se dirigió a las masas y les echó un largo discurso lleno de promesas: fue muy aplaudido, pero la gente se aburría, porque nadie le entendía [Torrente, 2001, II: 221].

En la mayoría de las intervenciones de don Lino, a lo largo de las tres novelas que componen *Los gozos y las sombras*, el maestro pone de manifiesto sus opiniones sobre diferentes asuntos que tendré ocasión de analizar más detalladamente, cuando trate otros apartados de este estudio.

También se caracteriza de forma parecida al maestro que protagoniza el relato de *La lengua de las mariposas* (1995), ambientada en el breve periodo de la II República, pero en este caso don Gregorio se presenta en su medio, es decir, como maestro rural que enseña a los niños en la escuela, y al que recuerda el niño que narra aquella época. La caracterización del maestro se produce sobre todo a través de su metodología en la escuela, aunque también mediante su pertenencia al grupo de los republicanos, que serán detenidos y condenados tras la guerra. Veamos un ejemplo: “La forma que don Gregorio tenía de mostrarse

muy enfadado era el silencio. “Si vosotros no os calláis, tendré que callarme yo” [Blasco, 1999: 18].

Y es ésta una descripción que contrasta con otras, más habituales, en las que los personajes se muestran a través de uno de sus instrumentos preferidos para imponer la disciplina en el aula: la palmeta o la vara. Así se nos caracteriza a varios maestros. Sin salirnos de la época de la II República, lo que es más clarificador, ya que no podemos creer que todos los maestros de esta época fueran como don Gregorio, encontramos al maestro de *Jinojito, el lila* (1977), de Jaime Campmany. Baste para explicarlo un pequeño fragmento: “Si nos reíamos mucho mientras íbamos contando los palmetazos, don Julio se enconaba más contra Jinojito, y le daba los palmetazos más fuertes y más seguidos” [Campmany, 1998: 66].

Y no de muy diferente forma resulta la escenificación descriptiva de don Servo, el maestro de *Días del desván* (1997), de Luis Mateo Díez, ambientada ya en la época de la primera etapa del Franquismo. Es ésta una manera de describir al personaje a través de la personificación de un instrumento emblemático y característico:

La vara de don Servo medía el silencio del aula como una proa avizorante. Iba y venía entre los pupitres y solo en contadas ocasiones alzaba el aviso antes de caer sobre la cabeza de quienes contravenían la disciplina [Mateo Díez, 1997: 62].

También podemos observar esta caracterización mediante la observación de otro personaje, como sucede en *Las hogueras* (1964), de Concha Alós:

Mira a la maestra descubriendo de pronto que es una mujer. Pero una mujer que a él no le gusta. Es pálida, cargada de espaldas [...]. Es una mujer, pero no inspira nada. Ningún deseo. No es como las bañistas del verano, con los muslos al aire y riendo cuando el agua las toca [Alós, 1987: 24-25].

Y del mismo modo, en la novela *Obabakoak* (1989), de Bernardo Atxaga, es el propio personaje –también femenino– quien descubre su cuerpo, aunque ahora de manera más positiva:

De pie frente al espejo grande de su habitación, la maestra aflojó la cremallera de su falda y dejó que le cayera hasta los talones. Le gustaban sus muslos. También ellos habían cumplido veintitrés años aquel día. Eran fuertes y suaves, no fofos como los de sus amigas. Cuando paseaba por la playa mucha gente se volvía a mirarlos [Atxaga, 1990: 96].

Pero este tipo de caracterización escenificada, donde mejor se muestra es en aquellas novelas en las que el personaje es el protagonista. Sucede así en la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa, sobre todo en las dos novelas en las que el personaje es también el narrador que cuenta su historia en primera persona: *Historia de una maestra* (1990) y *La fuerza del destino* (1997). En ambas asistimos a la caracterización de Gabriela, primero como joven maestra destinada en diferentes pueblos, e incluso en Guinea; y después, en la última parte de la trilogía, como la mujer jubilada que cuenta sus recuerdos. No es necesario indicar ejemplos, pues asistimos desde la primera página hasta la última a este tipo de caracterización escenificada.

Pasa algo parecido en la segunda novela de la trilogía, *Mujeres de negro* (1994), si bien aquí la voz del narrador ha cambiado. Sigue siendo en primera persona, pero ya no se trata de Gabriela, sino de su hija, Juana, que cuenta la vida junto a su madre en el exilio de México.

Otra novela donde el personaje es protagonista, y por tanto se define en su actuación, mediante el diario, aunque en tercera persona, es *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio.

Y una última novela que refleja esta caracterización escenificada, es *Cerco de arena* (1961), de Enrique Nacher, novela escrita en tercera persona, donde se cuenta la historia de Pilar Rodríguez San Pedro en su destino como maestra rural en un poblado al sur de Fuerteventura.

3.2.3. Presentación.

En cuanto a las fuentes informativas sobre el personaje, vienen dadas por el narrador; por el propio personaje (monólogo interior, estilo directo y, en general, a través de la forma autobiográfica); por otros personajes que hablan de él; por la mezcla de estas tres formas. El personaje de la novela se nos presenta de cuatro

formas: Por sí mismo o narrador homodiegético; mediante otro personaje; a través de un narrador heterodiegético; y, finalmente, por sí mismo, mediante los otros personajes y a través del narrador.

En cuanto a la presentación por sí mismo o narrador homodiegético, hablo del narrador como alguien que ha vivido desde fuera, pero que es parte del mundo del relato. El conocimiento de uno mismo es tan difícil porque, en primer lugar, el hombre, encerrado en los límites estrechos de su subjetividad, no puede salir de sí mismo para juzgarse. El hombre no puede concentrar sobre sí mismo esa mirada fría que dirige a otros. Y aunque pudiera hacerlo, tal como escribía Gide en su *Diario* en 1927: “Basta con la mirada para deformar y entumecer. Se pierde de vista el conjunto de la figura y el rasgo que se había creído determinante deja de serlo” [1999: 204].

Rousseau cree que el conocimiento de uno mismo es siempre difícil e incompleto. Lo que cuenta no es la verdad de los hechos ni la exactitud de los detalles biográficos, sino lo que él denominaba “la verdad moral”, es decir, lo que no se encuentra consignado ni en los registros civiles, ni en las fechas.

La expresión de uno mismo puede adquirir varias formas en la novela, desde el diario íntimo al monólogo interior. El diario íntimo, que se supone redactado día a día, pretende dar cuenta de la vida interior a medida que se desarrolla. En este sentido, dentro del amplio muestrario de novelas que pretenden dar información sobre el personaje, encontramos la novela de Dolores Medio, *Diario de una maestra* (1961). En contra de lo que sería más lógico, la narración no se da en primera persona. Y quizás sea uno de los méritos de esta novela. Irene Gal, la maestra protagonista, se presenta a sí misma en tercera persona. Veamos un ejemplo:

Irene Gal se turba. Piensa, ahora, que no ha hecho bien abordando al profesor en la calle [...]. Siente que le arde la cara y daría de buena gana, en este momento, su plaza de maestra del Estado, recién ganada... [Medio, 1984: 15].

Las memorias, igual que las cartas, presuponen un lector. Pero este lector no se ve implicado en la acción. El diario toma prestado a menudo de las memorias y, éstas, a su vez, podrían convertirse con cierta facilidad en un diario

íntimo. Contar la vida pasada es también contar lo que se es ahora, de forma muy sutil, claro está, escudándose en que se hace revivir a un hombre o a una mujer que ya no se es. Encontramos este tipo de novelas, narrada en primera persona, en la última parte de la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa, *La fuerza del destino* (1997), donde la narradora, Gabriela, recuerda cómo fue su etapa de maestra en el periodo anterior a la guerra civil, así como sus posteriores consecuencias:

Ha llovido todo el día o dos días enteros o muchos días. No lo sé. El otoño es triste. Era triste en los pueblos que conocí, triste en la guerra. Los pobres del frente se mojan, decía la gente. Empapados en las trincheras. Y los muertos sin enterrar. Los de la carretera, también. Los de las cunetas, también, empapados de agua sin nadie que los entierre [Rodríguez Aldecoa, 1997: 213].

¿Por qué razón se vuelve sobre el pasado sino para revivirlo hoy, de una manera menor o solo diferente? Por el contrario, contar lo de hoy quiere decir que, a menudo, nos dejaremos arrastrar por la llamada de la memoria hacia lo que fue. En ambos casos, los hechos recordados aparecen deformados por la acción de una conciencia inmersa en el presente. El mismo hecho referido por el mismo personaje en diferentes momentos de su vida resulta irreconocible debido a la continua variación del punto de referencia del narrador: cambia sin cesar la perspectiva del pasado.

El monólogo interior tratará de ir más lejos en el campo de la expresión de las profundidades del individuo y de la forma bajo la que lo real aparece ante la conciencia. Es lo que sucede en la novela de Adelaida García Morales, *El silencio de las sirenas* (1985):

Detrás de sus miradas reservadas, incluso hoscas, late siempre una desconfianza hostil, el recuerdo de un odio antiguo aún no olvidado, el amor imposible que destrozó la vida...Y poco a poco vas descubriendo en los ojos huidizos de estos aldeanos una indiferencia cruel, una curiosidad despectiva y, también, el dolor de muchas separaciones, el dolor de un pueblo que agoniza [García Morales, 1994: 16].

También dentro de este grupo tenemos las novelas narradas en primera persona, en las que nuestro personaje es el protagonista. Sin embargo, la primera persona, aunque comporte ventajas sobre la tercera, no carece de inconvenientes. Pero es fácil ver las ventajas que puede tener para el autor introducir en su obra un representante suyo, un narrador, el que nos cuenta su propia historia. “El “yo” nos hace entrar en el interior, pero este interior corre el riesgo de ser cerrado como la cámara oscura en la que un fotógrafo revela sus clichés. Este personaje no puede decirnos lo que sabe de sí mismo” [Baquero Goyanes, 1970: 122]. Aparte de las mencionadas más arriba, la única novela que cumple con esta condición es *Historia de una maestra* (1990), de Josefina Rodríguez Aldecoa, que cuenta en ella sus peripecias como maestra rural en diferentes destinos antes de la II República, y también durante los años de gobierno republicano, hasta la guerra civil. Así cuenta Gabriela su primer viaje para incorporarse a su destino como maestra rural:

Cuando el coche de línea se detuvo, de él bajamos los tres viajeros que quedamos para el final: un viajante de comercio con un maletín viejo y una capa sucia; un tratante de ganados con pelliza, faja y boina, y yo, con mi maleta de latón [Rodríguez Aldecoa, 1990: 15].

Con la estructura epistolar guarda una cierta relación la narración en primera persona. El relato en primera persona satisface la curiosidad legítima del lector y posee al menos una apariencia de experiencia, de autenticidad. Y es de esta manera como se presenta el personaje de *Obabakoak* (1989), de Bernardo Atxaga, que si bien sigue la narración en tercera persona, pasa a la primera cuando la maestra escribe cartas en la soledad de su cuarto:

Al no haber aquí carretera, vivo completamente sitiada, sin poder salir a ningún lado [...]. El primer domingo después de mi llegada, bajé al pueblo, a las calles de Obaba, quiero decir; pero fue inútil, porque allí solo hay tabernas, y tabernas en las que no está muy bien visto que entren las mujeres [Atxaga, 1990: 76].

También el personaje puede presentarse mediante otro personaje. En algunos casos, la estructura novelesca guarda muy estrecha conexión con la

función asignada a los personajes del relato. De todos es sabido que la posición adoptada por el narrador frente a esos personajes y sobre todo frente al protagonista, condiciona la forma misma del relato; según la voz del narrador se encarna en una primera, segunda o tercera personas narrativas: “El personaje implicado en una dinámica de grupos, debido a la imagen que proyecta y a las diferentes reacciones que provoca, es visto de manera muy distinta por cada uno de los individuos del grupo. El personaje de novela, al mismo tiempo que lleva a los otros a revelar alguna parte de sí mismos hasta entonces desconocida, descubrirá a cada uno un aspecto de su personalidad, solo comunicable en una situación determinada” [Bourneuf-Ouellet, 1989: 172, 173].

El testimonio de un personaje sobre otro parece que a priori puede aportar un complemento y una solución a los límites y dificultades del autorretrato. El testigo, abocado al exterior, ya no es ese individuo dominado por su propia interioridad. Sartre afirma que “el conocimiento de uno mismo depende de la mediación de otro”. Pero podemos decir que los otros, incluso los más allegados, solo nos conocen de una manera fragmentaria, superficial y deformada. Lo que nosotros mismos comprendemos de otro, en un primer instante, es una conducta que observamos dentro del círculo limitado del que somos el centro. Una conducta cuyos móviles, signos y paisaje interior tratamos de esclarecer en relación con nosotros mismos. Si nuestra personalidad es el eje en torno al cual giran los otros, ¿por qué aceptaríamos, sin un motivo importante, contar la historia de otro en lugar de contar la nuestra directamente?

La presentación de un personaje de ficción mediante otro personaje plantea problemas del mismo orden. Cada personaje de novela, según su manera de ser y de actuar ante otro u otros, nos informa tanto sobre ese otro u otros como sobre sí mismo. Toda conducta es una respuesta dada a la imagen proyectada por otro.

Dentro de las novelas que presentan esta técnica podemos encontrar tres grupos:

- a. El narrador es un niño y alumno del maestro, que además se corresponde con el autor.
- b. El narrador es un niño y alumno del maestro, que es un personaje del relato, distinto del autor.
- c. El narrador es un personaje del relato, pero no es niño, ni alumno, ni autor.

Veamos estos grupos con los ejemplos correspondientes:

a) En el primer caso (narrador = niño = alumno = autor) encontramos varias obras. Como es lógico, son narraciones de carácter autobiográfico, y muchas estarían incluidas en el grupo de Memorias noveladas, o simplemente Memorias.

Ya podemos observarlo en dos obras de autores de la Generación del 98. Se trata de *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), de Miguel de Unamuno, y *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1944), de Azorín. En las dos, de manera parecida, el niño recuerda a su maestro de primeras letras. Dado que las dos obras son autobiográficas, se entiende que los autores se están refiriendo a un personaje real, que formó parte de su infancia. Así, se dice en *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908): “Fue mi primer maestro, mi maestro de primeras letras, un viejecillo que olía a incienso y alcanfor” [Unamuno, 1968: 11].

Y en *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1944): “Este maestro que me inculcó las primeras luces era un hombre seco...” [Martínez Ruiz, 1970: 20].

Podemos observar algo parecido en *Falsas memorias de Salvador Orlans* (1967), de Llorenç Villalonga. Apenas se dice nada del maestro de la escuela pública, de quien el narrador –de clase alta-, aparte de sorprenderse de que sus padres lo mandaran a este tipo de escuela, solo dice lo siguiente:

... Escribí con letra inglesa una frase nefanda que fue descubierta por el interesado: “El maestro es un pim - pam - pum”. Se trataba solamente de un ejercicio caligráfico, pero el mentor se lo tomó a mal y quiso hablar con mis progenitores. [Villalonga y Pons, 1967: 23].

Y por otra parte, la novela *Memorias de Leticia Valle* (1945), de Rosa Chacel. En ella, la narradora, una niña, describe a su maestra cuando se enfada por el comportamiento de las alumnas: “La maestra daba golpes con la regla en la mesa, pegaba gritos desaforados para mandarlas callar, poniéndose ella tan excitada como la que más” [Chacel, 1984: 28].

El narrador de *La rosa* (1959), memorias noveladas de Camilo José Cela, nos presenta también a su maestro desde la óptica del niño = alumno = autor. Fiel a su estilo, nos presenta al personaje en una de sus acciones. Basten unas breves palabras: “El maestro se llamaba don Luis y era un hombre joven que sacudía unos entusiastas y retumbadores capones” [Cela, 1980: 185].

En el relato autobiográfico de Carlos Castilla del Pino, *Pretérito imperfecto* (1997), el narrador/autor nos presenta así a uno de sus primeros maestros: “Don Gabriel era de una severidad terrible. No le vi sonreír jamás” [Castilla, 1997: 77].

Y por último, en la novela autobiográfica de Francisco Umbral, *Memorias de un niño de derechas* (1971), se presenta a las maestras de manera general de la siguiente forma: “En nuestros primeros colegios había unas señoritas que eran como nuestras tías, unas tías no queridas que nos habían salido de pronto, igualmente regañonas y ratisabias” [Umbral, 1972: 48].

b) En este segundo caso (narrador = niño = alumno = no autor), encontramos un corpus importante de obras. Estamos ante un grupo de narraciones no autobiográficas -es evidente que no podemos discernir cuáles serán los aspectos biográficos que todo autor suele contagiar a sus personajes-, donde el narrador, que cuenta la historia en primera persona, es un personaje de la novela, que además es un niño y a la vez alumno, pero que no tiene nada que ver con el autor. Al menos, que podamos asegurarlo. Y desde esa óptica describe al personaje.

Encontramos una novela de estas características en *Las inquietudes de Shanti Andía* (1911), de Pío Baroja. Veamos una breve presentación del personaje por parte del protagonista: “El maestro, don Hilario, era un castellano viejo que se había empeñado en enseñarnos a hablar y a pronunciar bien” [Baroja, 1978: 1015].

Hay otras dos novelas que contemplan de la misma forma al personaje. El primer caso es *La sombra del ciprés es alargada* (1947), de Miguel Delibes. Veamos un ejemplo en la presentación que del mismo hace su alumno: “Era don Mateo un hombre bajito, de mirada lánguida, destartalado y de aspecto cansino” [Delibes, 2002: 15].

Y una segunda novela: *La forja de un rebelde* (1951), de Arturo Barea, donde el protagonista describe así al viejo maestro con el que suele hablar en los veranos de Métrida: “La tía Aquilina me llevó al maestro del pueblo. Es un viejecillo muy simpático y muy alegre” [Barea, 2001: 163].

También encontramos este tipo de narración en dos obras de signo muy diferente. Por una parte, el relato de Manuel Rivas, *La lengua de las mariposas* (1995), donde el niño narrador es quien presenta a su maestro, don Gregorio: “Yo

quería mucho a aquel maestro. Al principio, mis padres no podían creerlo. Quiero decir que no podían entender cómo yo quería a mi maestro” [1999: 9-10].

Y por otra, una novela humorística, muy alejada del relato anterior en contenido y en calidad literaria: *Jinojito, el lila* (1977), de Jaime Campmany: “Don Julio, el de la palmeta, cogió este año la manía de colocarnos en clase por orden alfabético de apellidos” [Campmany, 1998: 31].

Con la evidente crítica al Nacional-Catolicismo, encontramos la novela *El florido pensil* (1994), de Andrés Sopeña. Se trata de un relato humorístico que alude más a la metodología de enseñanza de esta época que a la figura del maestro, que se nos presenta de manera indirecta, como ejecutor del castigo que los alumnos reciben por no saber el catecismo:

Le temíamos a la clase de catecismo más que a una vara verde [...]. Don Simón te preguntaba: “¿Dónde está Dios nuestro Padre?”, y tú: “Pues, en el Cielo”. Y ¡plas! Tortazo. Que ya no estaba allí, hombre; que ahora era “En todo lugar, por esencia, presencia y potencia”, fíjate [Sopeña, 1998: 57].

Y hay tres novelas en la que los alumnos también son los personajes narradores que presentan al maestro. Encontramos un primer caso en la novela *Las batallas de Breda* (1990), de Eugenio Fuentes: “Veo sin querer al lado cómo sigue doña Elena con esa sonrisa en la boca y sus dientes son blancos como los agujeritos blancos del yeso en la pizarra negra de don Severo” [Fuentes, 1990: 77].

Así es el recuerdo de sus maestros del narrador/ alumno en *Escenas de cine mudo* (1994), de Julio Llamazares:

Don Vicente contaba solamente para controlarnos a todos con dos profesores más: una vieja solterona y atildada que se encargaba más de las chicas [...], y un matemático alcoholizado, que estaba siempre borracho y que, a causa de su estado, faltaba más a las clases que los alumnos malos [Llamazares, 1994: 194].

Y en la línea en que otros autores presentan al maestro, a la hora de castigar a los alumnos, también la narración de Antonio Colinas, en *Días en Petavonium* (1994):

Me atemorizaba la severidad del preceptor, aquella endurecida vara de mimbre que descansaba sobre su mesa, junto a la caja de los lapiceros. Aquella vara que solo era un símbolo temible, pues rara vez la utilizaba [Colinas, 1994: 66, 67].

c) El narrador es un personaje del relato (narrador = adulto = no alumno = no autor). Hay dos obras escritas desde esta perspectiva. El narrador describe o presenta en primera persona al personaje desde un punto de vista distinto a los que hemos visto anteriormente. No se trata de un niño ni de un alumno, sino de un adulto. En este sentido, encontramos *La ruta de don Quijote* (1905), de Azorín. El narrador es un viajero que descubre al personaje, maestro de escuela, que encuentra en un pueblo manchego: “Don Silverio es el tipo más clásico de hidalgo que he encontrado en tierras manchegas” [Martínez Ruiz, 1984: 150].

Y también está descrita de esta forma la segunda novela de la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa, *Mujeres de negro* (1994), aunque con mayor protagonismo del personaje. Quien presenta a la maestra, ya conocida, Gabriela, es ahora su hija en el destierro de México: “La escuela la instaló mi madre en la planta baja, en una gran sala que daba a la parte posterior de la casa y nunca se usaba” [Rodríguez Aldecoa, 1994: 61].

A veces el personaje se presenta a través de un narrador en tercera persona. Así pues, la presentación del personaje puede hacerse también a través de un narrador heterodiegético. Se trata de aquellos narradores que cuentan la historia desde fuera del mundo del relato, generalmente en tercera persona. El caso más común es el del llamado narrador omnisciente. Tanto en la epopeya primitiva como en la tradición oral la presentación desde el exterior es totalmente natural. La presentación de un personaje desde el exterior se ha demostrado con frecuencia eficaz en la literatura narrativa para dramatizar el conflicto entre un individuo y la sociedad.

No hace falta decir que la mayoría de las obras que se estudian están escritas desde esta perspectiva. Sería muy largo indicar todos los ejemplos. Por

eso, apunto el siguiente dato: de las sesenta novelas que he investigado para el estudio del personaje, treinta y siete están escritas en tercera persona, desde la óptica de un narrador omnisciente. Habría que añadir a éstas la novela *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio, escrita en tercera persona pero incluida en el primer grupo, al suponer que el diario de Irene Gal es un reflejo de la vida de la protagonista, y convenía incluirla dentro de las novelas autobiográficas, en las que el narrador-personaje se presenta a sí mismo.

El narrador tiene otra posibilidad de situarse fuera de la historia: puede actuar como una cámara o como un simple testigo de lo que pasa delante de él. El narrador se prohíbe cualquier juicio o intrusión en la conciencia de sus personajes para contentarse con describir su apariencia exterior y tomar notas de sus gestos y palabras. Esta actitud daría origen a la novela conductista o behaviorista (*El Jarama*, de Sánchez Ferlosio). El procedimiento no tiene nada de nuevo, ya que se ha convertido en un lugar común con la popularización de la psicología de la conducta. La novela policíaca ha sido el género que más ha utilizado este recurso. No he encontrado ninguna novela de estas características entre las seleccionadas.

Finalmente, hay una presentación mixta. En la mayor parte de las narraciones, la presentación de los personajes igual tiene origen en el interior que en el exterior de la misma narración: en el plano narrativo solo serían químicamente puras las novelas conductistas y ciertas obras en primera persona.

Conviene evitar el conceder a priori un valor artístico mayor a un modo de presentación en detrimento de otro. No hay ningún modo de presentación que goce de privilegios, sino que todo depende del objetivo propuesto y del genio del escritor. Lo que cuenta no es el método, sino su eficacia, su capacidad de dar coherencia a un universo de ficción y hacer convincente la concepción del mundo de un escritor.

Pero es sobre todo el diálogo lo que permite dar no solo un conocimiento directo de un personaje, puesto que tanto la palabra como el gesto son respuestas a la imagen que se proyecta hacia otro. Si dejamos de lado el mal diálogo de las novelas de tesis, destinado tan solo a que el lector admita sin problemas los parlamentos del autor, como ocurre, por ejemplo, en la novela *Reparto de tierras* (1934), de César Arconada, es fácil darse cuenta de que el diálogo narrativo eficaz, además de avivar, disminuir o revelar la simpatía o el conflicto más o

menos latente entre los personajes, permite a éstos, aunque no quieran, expresar lo que ninguna otra técnica narrativa permitiría conocer o entrever. El intercambio verbal por su carácter espontáneo e imprevisible, da origen a sentimientos e ideas y transforma el paisaje interior, a pesar de la intranquilidad o del pudor que impiden decir lo que se escribiría en una carta. La novela por medio del diálogo que se cruza entre los personajes, esboza un segundo diálogo (apenas perceptible) entre el personaje y el lector virtual (o entre el narrador y el narratario). Podría extraerse la conclusión de que el éxito del diálogo novelesco, así como el conocimiento directo de los personajes que dialogan, es proporcional al grado de difuminación del lector virtual. El diálogo por su inmediatez siempre es revelador de algo, si no de los personajes, sí del narrador o del narratario.

Los ejemplos que podría poner serían muchos. Baste con la presentación que hace de sí mismo a través del diálogo uno de los personajes mejor definidos. Se trata de don Joaquín, en la novela de Vicente Blasco Ibáñez, *La barraca* (1898). El maestro se presenta así ante sus alumnos:

- Sin mí, ¿qué serían ustedes? Unas bestias, y perdonen la palabra: lo mismo que sus señores padres, a los que no quiero ofender. Pero con la ayuda de Dios, han de salir ustedes de aquí como personas completas, sabiendo presentarse en cualquier parte, ya que han tenido la buena suerte de encontrar un maestro como yo [Blasco, 1998: 146].

3.2.4. Creación y construcción.

La creación de personajes es uno de los puntos más oscuros y peor conocidos del proceso de elaboración de una obra literaria.

Durante siglos la crítica aplicó al estudio de los personajes criterios tomados de la Psicología, la Historia, la Sociología o la Filosofía. Las corrientes críticas más modernas han estudiado al personaje como un elemento más de la estructura literaria de la obra: como una función o un actante. Pero la incógnita inicial se mantiene: ¿Cómo se hace un personaje de novela? ¿Cómo un conjunto de datos se convierte en un ser vivo y autónomo?

Dice José Carlos Mainer:

La constitución de personajes (incluso de aquellos que el autor ha recibido ya “hechos”: sea por su naturaleza histórica o por pertenecer a una tradición previa) constituye la creación más misteriosa en el mundo de las novelas [...]. Y quizá, por esa enigmática condición, es la parte menos estudiada de la teoría de la ficción. Crear un personaje significa para el autor convivir con un alma que va surgiendo de su imaginación creadora pero también de las honduras de su propio espíritu. [Mainer, 2000: 200, 201].

El autor, a la hora de la creación de sus personajes, tiene que acostumbrarse a convivir con seres que surgen de su imaginación, pero que poco a poco adquieren vida propia. Son muchos los críticos que piensan que en toda creación de personajes el autor pone mucho de sí mismo, y a veces no es fácil saber dónde termina la propia vida del creador y dónde empieza el personaje de ficción. Lo que en teoría literaria se conoce como “la falacia biográfica”.

Sigue diciendo José Carlos Mainer:

“Un personaje es, en definitiva, una instancia productora de acción y es precisamente su coherencia interna lo que le ajusta a lo que le acontece. Lo que el autor hace es concertar dos esfuerzos que no siempre es fácil llevar emparejados: la creación de intimidades y la continuidad de la trama. ¿Se construye el personaje a partir de la acción, como una consecuencia de ella, o se plantea previamente, como una percha en la que colgar aventuras y acontecimientos que resulten idóneos?” [*Ibid.*: 201].

Realmente, la creación del personaje sigue siendo algo misterioso. Muchas veces no se sabe si surgen como una necesidad del argumento, o si son ellos los que determinan la trama novelesca, precisamente al pertenecer al relato. ¿Forman parte de la observación o son producto de la imaginación del autor? De cualquier manera, una vez que el personaje se construye, adquiere vida propia, como Miguel de Unamuno quiso demostrar en *Niebla* (1914), y ya no será fácil modificarlos a capricho del autor.

Para José Luis Sampedro, “el personaje se resiste a la voluntad de su inventor; o éste percibe que sería un error añadir a lo ya escrito algo que “no le

va” a su personaje y lo siente como una resistencia del mismo” [en Mayoral, 1989: 90].

Para muchos autores los personajes principales siempre son reflejo del propio creador, mientras que los personajes secundarios proceden del mundo que nos rodea. Abundando en esta misma idea, Ernesto Sábato dice que:

Los personajes profundos de una novela salen siempre del alma del propio creador, y solo suelen encontrarse retratos de personas conocidas en los caracteres secundarios o contingentes. Pero aun en ellos es difícil que el escritor no haya proyectado parte de su avasalladora personalidad [en Gullón, 1974: 269, 270].

El principal problema de los personajes es su verosimilitud. Necesitan ser creíbles para el lector. Más en el caso concreto del maestro rural, que es un personaje bien conocido por cualquier lector, pues en toda infancia ha habido siempre al menos uno. Por lo tanto, en nuestro caso necesitamos que el personaje se manifieste con coherencia, cosa que, por otra parte, ocurre casi siempre. Difícilmente –aunque hay algunos casos- veremos al personaje del maestro rural en papeles que se salgan de lo que a priori se les conceden siempre dentro del modelo. En cuanto a la documentación, siempre necesaria a la hora de la construcción de determinados personajes, en el caso del maestro rural no es tan necesaria. Suelen ser personajes muy conocidos, tanto por el autor como por los lectores, y siempre hay un pacto concebido de antemano, que no es fácil romper. Hay determinados comportamientos del maestro que un lector no estaría dispuesto a aceptar fácilmente.

E. M. Forster dice: “Ya que el propio novelista es un ser humano, se da una afinidad entre él y su tema de estudio que no existe en otras muchas formas de arte. El novelista [...] inventa una serie de masas de palabras que le describen a sí mismo en términos generales, les da un nombre y un sexo, les asigna gestos plausibles y les hace hablar entre guiones y portarse, a veces, de una manera consecuente. Estas masas de palabras son sus personajes. Así, pues, no acuden a su mente de una manera fría; pueden ser creados en un estado de excitación delirante; incluso su naturaleza está condicionada por lo que él imagina de la otra

gente y de él mismo y se ve además modificado por los demás aspectos de su obra” [Forster, 1983: 50].

Podríamos decir que a la hora de crear a un personaje literario el autor debe conjugar las dos entidades que debe reunir: el personaje de ficción que se manifiesta en el texto, y la persona que de alguna manera trata de representar. En la medida que el novelista sepa acercar ambos términos, aproximando las dos entidades, se habrá conseguido más o menos el personaje. En palabras de José Carlos Mainer: “Su tarea será, pues, ir del personaje y a través del personaje, hasta alcanzar, si esto fuera posible, a la persona, a la humanidad” [1987: 21].

Ya sabemos que muchos personajes son el producto de una observación minuciosa del autor, que anota los rasgos, los gestos, el comportamiento del modelo para plasmarlo luego en un personaje dentro de la trama novelística. Es una de las características de la novela realista. Cuando el autor hace esto lo más normal es que el personaje sea interesante desde el punto de vista plástico. Pero no suele ser la manera de crear un personaje interesante y bien definido. Todo se queda en la mera objetividad. Para crear un personaje más completo se necesitan otras argucias literarias, más allá de la mera observación.

En este trabajo tienen también interés aquellos personajes que el autor toma de la realidad, del pasado, de los recuerdos. Es evidente que serán también el resultado de una creación, o de una recreación, ya que nada del pasado puede ser entendido como real, sino como el recuerdo de una realidad, que aparecerá siempre distorsionada, bien por las limitaciones de la memoria, bien por los recursos intencionados del autor.

Hay muchos rasgos de la figura de un personaje que todos los novelistas reconocen haber tomado de la realidad que los rodea: a veces, una manera de hablar; otras, un rasgo físico, una sonrisa o una forma de andar o de moverse. Pero ¿en qué medida eso que el narrador toma del exterior no está ya predeterminado por lo que busca?

Tendríamos que enumerar todas aquellas novelas que parten de la realidad, y que intentan reflejar la historia de un personaje, en nuestro caso el maestro o la maestra de escuelas rurales. Serían ejemplos clarificadores las tres novelas de Josefina Rodríguez Aldecoa: *Historia de una maestra* (1990); *Mujeres de negro* (1994) y *La fuerza del destino* (1997), donde la autora construye un personaje real, que fue su madre, maestra de escuela en diferentes destinos,

reflejada en el personaje de Gabriela. O la novela escrita a modo de diario de Dolores Medio, *Diario de una maestra* (1961), en la que el personaje de Irene Gal está construido a través de la experiencia de la propia autora. Y en un segundo plano estarían aquellas novelas de carácter biográfico, en las que el narrador cuenta su vida y se refiere a episodios de su infancia, en los que reconstruye el personaje del maestro real que les dio clases cuando niños. Son narraciones de carácter autobiográfico, no propiamente novelas, como *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1944), de Azorín; *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), de Miguel de Unamuno, o *Pretérito imperfecto* (1997), de Carlos Castilla del Pino, entre otras.

Es muy frecuente que se pregunte a los autores qué hay en sus personajes que pertenezca a ellos mismos, qué parte de su biografía se ha trasplantado al carácter, a la forma de actuación, tanto de los personajes principales como secundarios. Al respecto no está de más la frase que siempre se atribuye a Flaubert, cuando le preguntaron en quién se había basado para el personaje de Madame Bovary, a lo que contestó, como sabemos: “Madame Bovary c’est moi”.

También es frecuente la respuesta de que no es conveniente confundir autor con narrador o autor con personaje literario. Pero son muchos los lectores que continúan preguntando a los autores por la génesis del personaje. Y lo más llamativo es cómo hay ciertos reconocimientos por parte de los escritores y escritoras de una especie de esquizofrenia a la hora de concebir sus personajes.

La teoría literaria suele denominar como personaje “adánico” a aquel creado por el autor de la misma forma que Dios, según la Biblia, creó al primer hombre. De ahí su nombre. Se trata, pues, de tomar la base de la realidad, como el barro, la materia prima, y a partir de ahí dotar al personaje de vida propia. Quizás sea ésta la forma más frecuente. Es evidente que no se crea de la nada. El novelista utiliza datos reales, se fija en personajes que le rodean y conoce, y de ellos toma luego lo que le interesa.

Hay otra forma de creación del personaje, mediante lo que se denomina la novela behaviorista. Según esta teoría, llamada también del “comportamiento externo”, no podemos conocer de una persona salvo lo que ella nos manifiesta en sus palabras, en sus gestos, en sus actos. Desde este punto de vista, el poder de observación del novelista es capital. De aquí se deduce que, para darnos un personaje, lo más importante es consignar sus rasgos particulares, es decir,

aquellos rasgos que lo individualizan entre los demás componentes de la narración. De lo significativo de estos rasgos depende la claridad de la imagen que intentemos crear. Lo que se intenta es una participación activa del lector en la creación del personaje. Al lector hay que darle una serie de datos reales, lo más significativos posibles, que ya él se encargará de imaginarse al personaje, es decir, de recrearlo libremente. Pero no podemos poner ejemplos que coincidan con los personajes de nuestras novelas estudiadas.

La teoría funcional del relato, tanto la de base estructuralista como la semiológica, considera al personaje de ficción fundamentalmente como una unidad sintáctica, es decir, como uno de los elementos de construcción de la novela, semejante a otras unidades: la función, el tiempo y el espacio.

Si seguimos a Bobes Naves [1990], veremos que el personaje se construye en el discurso con datos que van apareciendo en forma discontinua y que proceden de diversas fuentes informativas, pero principalmente de tres:

1. El mismo personaje que, presentado como un nombre vacío, de valor meramente denotativo, va llenándose de contenido para el lector por medio de sus acciones, de sus palabras y de sus relaciones. Baste como ejemplo el personaje de Gabriela en *Historia de una maestra* (1990), de Josefina Rodríguez Aldecoa, a lo largo de toda la novela.

2. El personaje se realiza indirectamente por lo que otros personajes dicen de él, y por la forma de relacionarse con él. Veamos un ejemplo clarificador en la novela *El cacique* (1963), de Luis Romero, donde otros personajes hablan del maestro:

- Me parece que ése cojea del mismo pie que Quiñones.
- Pero es de los hipócritas; no desea indisponerse con nadie.
¡Figúrate, cobrando del Estado...!
- Si no se muere de hambre se lo tiene que agradecer a las cuatro familias pudientes que le pagan para que dé clases especiales a sus hijos [Romero, 1963: 224].

3. El personaje se construye también mediante los informes y datos que el narrador va ofreciendo sobre él. Este tipo de personaje es el que se construye en la mayoría de las novelas. Baste el ejemplo de obras escritas en primera persona, como *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), de Miguel de Unamuno; o en

tercera persona, como *La barraca* (1898), de Vicente Blasco Ibáñez, por fijarnos en dos de fecha más antigua.

3.2.5. Tipos.

Los manuales de Teoría Literaria suelen clasificar a los personajes en grupos bimembres: principales y secundarios; planos y redondos; simples y complejos; estáticos y dinámicos; etc.

La división más aceptada es aquella que los divide en principales y secundarios. Siguiendo a Sánchez Alonso, personajes principales son aquellos que cumplen funciones decisivas en el desenvolvimiento de la acción y, por tanto, cambian en sus estados de ánimo y aun en su personalidad, mientras que los secundarios son los que no cambian fundamentalmente o cambian movidos por las circunstancias. Los principales se yerguen como individuos interesantes, aunque su conducta no sea ejemplar, y ocupan gran parte de la novela. Los secundarios, en cambio, son subordinados que contribuyen a dar color al relato, y por su carácter se prestan a servir como tipos, caricaturas y, en ocasiones, como originadores de un episodio suelto. Su función es facilitar el desarrollo de la trama: desempeñan la función de ayudantes o de oponentes respecto a los personajes principales. De manera que si los personajes principales revelan cambios mientras actúan, no sucede así con los secundarios, que se muestran de una pieza, sin ambigüedades, cara o cruz, según la conveniencia de la trama [Sánchez Alonso, 1998: 101,102].

Teniendo en cuenta que el maestro rural aparece en la mayoría de las novelas como personaje secundario, será imprescindible un estudio más detallado de este tipo de personaje en otro apartado.

Así, pues, serán secundarios todos los que en este apartado no considere principales, que son los que sí nombraré ateniéndome a las circunstancias explicadas en el párrafo anterior. De las sesenta obras, solo podemos considerar once en las que el personaje del maestro rural es un personaje principal. Este personaje aparece como principal con más frecuencia en el periodo de la II República, concretamente en cinco novelas. Podemos establecer de esta manera que la época condiciona la importancia del personaje. Es decir, el maestro rural no es muy interesante como personaje novelesco, al menos como principal, en otros

periodos, pero sí lo es en la II República. Como veremos más adelante, el periodo republicano significó mucho para algunos maestros, sobre todo para aquellos que se identificaron con el gobierno de la II República, y tuvieron que pagar por ello.

Hay que decir al respecto que en este periodo está incluida la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa, formada por las novelas *Historia de una maestra* (1990), *Mujeres de negro* (1994), y *La fuerza del destino* (1997), y que en todas ellas el personaje principal es Gabriela, maestra de escuela, que cuenta su vida a lo largo de estas tres novelas: inicios profesionales y diferentes destinos; exilio mexicano, y retirada de la profesión y reflexión final, respectivamente. Completan este periodo las novelas: *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio, y el relato *La lengua de las mariposas* (1995), de Manuel Rivas.

En cuanto al resto de novelas en las que el maestro rural es un personaje principal, nos encontramos las siguientes novelas: *Doña Mesalina* (1910), de López Pinillos; *El maestro* (1958), de Lucas Gallardo; *Cerco de arena* (1961), de Enrique Nácher; *Caballeros de fortuna* (1994), de Luis Landero; *El silencio de las sirenas* (1985), de Adelaida García Morales y *La sangre de los ángeles* (2001), de Eugenio Fuentes, donde hay varios personajes que podemos considerar principales, pues no en vano la novela se desarrolla en una escuela.

Dada la importancia que para este trabajo tiene el personaje secundario, he decidido estudiarlo de manera más extensa. Así pues, se hace necesario marcar primero algunas bases teóricas para su posterior análisis.

Soledad Puértolas en el artículo “Las historias secundarias”, incluido en el libro ya citado, *El oficio de narrar*, dice lo siguiente acerca de las historias secundarias dentro del relato:

Muchos de los relatos [...] tienen, en paralelo con el hilo central, una línea argumental secundaria. O varias. Lo secundario es esencial, es el contrapunto necesario. Cuando entra en la narración, desempeña, a pesar de su aparente humildad, un papel fundamental. La narración entera descansa sobre él [...]. Dan a la trama que envuelve a los personajes centrales un halo de seguridad, de convicción. Parece que sobre ellos se apoye la verosimilitud. En todo caso, ellos nos transmiten una sensación de realidad que muchas veces no nos proporcionan los luminosos personajes centrales [en Mayoral, 1989: 171].

Ciertamente, podemos decir que detrás de algunos maestros y maestras rurales hay siempre, o podría haber, otra historia.

Aunque se puede decir que la función de los personajes secundarios es reforzar el núcleo central de la trama, muchas veces estos personajes se convierten en necesarios, y la historia no sería la misma sin ellos.

En la mayoría de las obras el maestro rural es un personaje secundario. Solo en algunas, como hemos visto, es el protagonista de la historia, coincidiendo casi siempre con algún motivo que mucho tiene que ver con una base ideológica. Es decir, el personaje solo es protagonista cuando es útil, cuando sirve a determinados intereses –sociales, políticos, religiosos, etc.-, y nunca, o casi nunca, como personaje con una entidad suficiente para ser relevante dentro de un texto. No es frecuente, por ejemplo, que un maestro sea el protagonista de una novela de amor o de aventuras. Aunque podría serlo.

También es cierto que algunos personajes que inicialmente aparecen como secundarios, acaban por imponerse en el relato hasta adquirir la categoría de protagonistas, como sucede en el relato *La lengua de las mariposas* (1995), de Manuel Rivas.

Por otra parte, siempre que el marco es rural, la aparición del personaje es frecuente, al ser una figura importante dentro de la comunidad. Por lo tanto, aunque nada tenga que ver el relato con la enseñanza ni con la función del personaje, con frecuencia lo veremos aparecer en ese necesario segundo plano, donde muchas veces solo sirve para dotar a la novela de una cierta verosimilitud. Porque los personajes secundarios son evidentes signos reveladores de realismo y verosimilitud, y ocupan los espacios sociales, profesionales y familiares de la sociedad en la que se sitúa el relato. Quizás sea esta la razón de que proliferen más los personajes secundarios en el relato realista que en el idealista.

Cuenta François Mauriac [en Azuar, 1987: 31] que solía utilizar para sus personajes secundarios figuras reales que pertenecían al mundo doméstico, como criadas, sirvientes, campesinos, gente que conocía, y tanto sus rasgos físicos como sus formas de actuación, podían convertirse fácilmente en características de sus personajes de ficción. Quizás también esto ocurra con el maestro, que es un elemento base en el núcleo rural, donde siempre reside y desempeña una función fija desde el punto de vista profesional, y que aparecerá a veces descrito desde una perspectiva tal vez demasiado tópica.

Para Bobes Naves:

Los personajes principales están hasta cierto punto vinculados a la naturaleza de las funciones en las que intervienen, aunque esa vinculación no coarte demasiado la libertad de su creación. Por el contrario, el conjunto de personajes secundarios no tienen límites prefijados, no son exigencia de las funciones y no admiten, en ningún caso, situaciones de latencia: son siempre expresos en el discurso [en Mayoral, 1990: 65].

Los personajes secundarios pueden tener la misma fuerza y originalidad que los funcionales y son siempre de creación libre, sin condicionamientos por parte de la historia. Por esta razón suelen ser más variados que los principales.

Es frecuente que los personajes secundarios sirvan de contrapunto a los principales, y exponen ante el lector los modelos de conducta que resuelven de modo diferente a los seguidos por los funcionales en las situaciones paralelas en que se encuentran.

Podemos resumir la tesis sobre los personajes secundarios señalando tres circunstancias que los caracterizan frente a los principales: son signos generadores de realismo o de verosimilitud; cumplen funciones de contraste o de recurrencia matizada; y tienen una forma de presentación totalmente libre por parte del autor, que no se ve vinculado por otras partes u otros elementos de la obra.

También los personajes secundarios (los maestros rurales en muchos casos) suelen servir de telón de fondo a las acciones del relato como signos estáticos, es decir, puntos de referencia que no cambian a lo largo de la novela. Suelen dar color local al relato y suelen organizarse en escenas de género que son expresión y figuración de modos de sentir y de vivir corrientes. Suelen presentarse en los comienzos de los capítulos, antes de entrar en las acciones principales, y luego quedan olvidados, inmovilizados en un gesto.

Los personajes pueden ser también estáticos y dinámicos: En el primer caso, el narrador nos informa desde fuera sobre el personaje. Esta categoría englobaría a modelos sociales, religiosos, psicológicos, intelectuales, etc. Los personajes dinámicos, por el contrario, son aquellos cuyo carácter aparece de manifiesto en sus acciones. Vemos cómo actúa y cómo se desenvuelve; a veces el narrador nos suministra datos o indicios de su vida interior. El personaje estático

atraviesa experiencias, pero sus cambios no borran o corrigen la decisión con que han sido trazados; el carácter del personaje dinámico, sin embargo, va moldeándose y madurando con el tiempo.

Teniendo en cuenta estas aclaraciones, es lógico que consideremos personajes dinámicos a todos los definidos como principales, pues sabemos de sus características y acciones a lo largo de la novela, y están dotados de una vida interior. Sin embargo, hay también algunos personajes incluidos en el grupo de los secundarios que podrían responder a estas características. Así lo vemos en novelas como *La barraca* (1898), donde don Joaquín es un maestro que responde a este tipo de personaje. De igual manera podemos considerar al personaje del maestro Conrado Varela, en la novela *Letanías de lluvia* (1993), no tanto en su papel de maestro como en el de vecino de una comunidad en la que participa. En novelas ambientadas en el periodo de la II República hay otros personajes no considerados principales que también podrían incluirse en el grupo de los personajes dinámicos, como don Lino, el maestro aliado del cacique, Cayetano, en *Los gozos y las sombras* (1957), y María, la maestra casada con un guardia civil, que espera su regreso, en *El fulgor y la sangre* (1970). También encontramos dos novelas más, aparte de las ya contempladas, con personajes de estas mismas características, en *Las hogueras* (1964) -la maestra Asunción Molino-, y *Obabakoak* (1989), en el personaje de la joven maestra, de cuyo nombre no se nos informa.

En todas las demás novelas el personaje del maestro rural puede ser definido como estático, pues está creado para responder a una función específica, no evoluciona, ni cambia, y está trazado para servir de apoyo a otros personajes que se mueven y actúan en su mismo entorno.

Otra división del personaje, que parece aceptada por la crítica, es la que los divide para su estudio en personajes planos y personajes redondos.

E. M. Forster [1927] llamó personajes redondos a los que dan una impresión de complejidad psicológica y de indeterminación de su destino, más allá de los convencionalismos de la trama en que se insertan; mientras que los personajes planos son aquellos que pueden sintetizarse en una breve descripción y obedecen a necesidades funcionales de los acontecimientos. Suelen ejercer funciones secundarias en las historias.

El personaje plano se diferencia del estático en que su carácter no ostenta una faceta dominante, o en que, si la presenta, ésta no está en conflicto con otros

aspectos psicológicos de su personalidad. No cambia a lo largo de la acción: siempre es bueno o malo. Es fácilmente reconocible por el lector, ya que repite gestos, palabras, muletillas idiomáticas, etc. También se le recuerda porque las condiciones sociales no le alteran ni mucho ni poco. Sin embargo, no por eso hay que despreciarlo. En manos de un buen novelista, un personaje plano nos transmite sensación de vida.

El personaje redondo se caracteriza por las notas que quedaron excluidas de la definición anterior. Cuando termina la novela ya no es igual que cuando empezó: ha cambiado. Es capaz, pues, de sorprendernos y, a la vez, de convencernos de que esa sorpresa era inevitable. Se presta, por tanto, a desempeñar la función de personaje principal o protagonista, pues es mucho más rico y complejo, está mucho más elaborado, tanto externa como internamente, que los personajes planos [Sánchez Alonso: 1998, 102, 103].

Para E. M. Forster, los personajes planos tienen algunas ventajas: se les reconoce fácilmente, resultan muy útiles, ya que nunca necesitan ser introducidos, nunca escapan, no es necesario observar su desarrollo y están provistos de su propio ambiente. Una novela que sea medianamente compleja suele exigir tanto personajes planos como redondos, y el resultado de sus conflictos se asemeja a la vida. La prueba de un personaje redondo está en su capacidad para sorprender de una manera convincente. Si nunca sorprende, es plano. Un personaje redondo trae consigo lo imprevisible de la vida –de la vida en las páginas de un libro- [Forster, 1983: 75 - 84].

Es evidente que todos los personajes definidos como principales son personajes redondos en mayor o en menor medida, pues todas las características que antes apuntaba dan más juego en una novela donde el personaje actúa y tiene una mayor intervención. Y también entrarían en esta denominación los personajes que han sido calificados como dinámicos, frente a los secundarios y estáticos, que serían personajes planos.

Bobes Naves distingue entre actuante y personaje. Los actuantes tienen una función; los personajes añaden a la función un modo de ser, de actuar, unas relaciones concretas con los otros personajes. Podemos, pues, definir al actuante como el personaje considerado desde el punto de vista de su funcionalidad en el relato a través de su participación en las funciones, independientemente de su frecuencia en el discurso, de su carácter individual, de sus relaciones con otros, es

decir, independizado de todas las circunstancias que lo concretan. Admitiendo, pues, que el actuante es el personaje en su aspecto funcional, que es una exigencia de la trama y que está sometido a unas normas de relación comunes a todos los relatos, su manifestación textual, es decir, el personaje, se construye, en los demás aspectos que lo configuran, de forma totalmente libre [Bobes Naves: 1990: 56, 57].

Siguiendo con la clasificación de los personajes según los tipos, podemos decir que en mayor o menor grado son personajes en la concepción de Bobes Naves todos los considerados principales; y de la misma forma serán personajes los incluidos en la tipología de los dinámicos.

Hay solo una novela, cuyo personaje –el maestro- he venido incluyendo hasta ahora dentro de los personajes secundarios y estáticos, que, sin embargo, podría entrar en la categoría de “personaje”, y por tanto no un mero “actuante”, siguiendo la tipología de Boves Naves. Como el personaje de don Moisés, en la novela *El camino* (1950), de Miguel Delibes, pues cumple la función de maestro rural, descrito por el narrador protagonista, pero a la vez participa de otras funciones, se relaciona con otros personajes de la novela, interviene en una pequeña historia de amor y forma parte de la comunidad rural como un elemento integrador.

José Luis Sampedro habla de personajes inventados y personajes observados. Para él, los primeros determinan en gran parte la historia, mientras que los segundos aparecen impulsados por el propio relato, “en el sentido en que éste es el que selecciona aquellas figuras de nuestro mundo circundante más susceptibles de ser incorporadas al censo integrante de una novela” [en Mayoral, 1989: 83].

También para el mismo autor [*ibid.*: 90] los personajes pueden ser exógenos y endógenos, según vengán tomados de nuestro entorno o hayan surgido dentro de nosotros mismos.

Para este trabajo, las dos clasificaciones que da el novelista pueden servirnos para el mismo fin. Los personajes observados también serían los calificados como exógenos.

Estarían dentro de estos personajes los que los propios autores confiesen haber sacado de su propio entorno, por experiencias vividas, bien en su infancia o en otros momentos de su vida. Así, pues, pueden considerarse en este grupo los personajes de obras autobiográficas, o que pretendan ser memorias. Hay que tener

en cuenta que, como ya he dicho en otro punto de este trabajo, al desenvolvemos en el mundo de la ficción, este tipo de observaciones podrían no ser del todo exactas.

Al respecto, considero que estarían en este grupo los maestros rurales que se contemplan en obras autobiográficas, en las que el narrador coincide con el autor, como *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1944), de Azorín; *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908) de Miguel de Unamuno; *La rosa* (1959), de Camilo José Cela; *Pretérito imperfecto* (1997), de Castilla del Pino; o *Memorias de un niño de derechas* (1971), de Francisco Umbral. Y también aquellos personajes descritos por autores que se disfrazan con otros nombres para escribir relatos autobiográficos, como *Falsas memorias de Salvador Orlans* (1967), de Llorenç Villalonga, y *Memorias de Leticia Valle* (1945), de Rosa Chacel. Evidentemente, entrarían también en este grupo aquellas novelas en las que se refleja la vida del personaje contada por alguien cercano, como es el caso de la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa, ya que el personaje de Gabriela está basado en la madre de la propia escritora; o las novelas que pretenden dar cuenta de lo que le sucede al personaje a través de un diario, caso de *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio, a la sazón maestra rural durante varios años. También incluiríamos a los personajes tomados del entorno por un escritor cercano, que se basa para escribir su novela en experiencias relacionadas con su mundo profesional, como sería el caso de los dos maestros que aparecen en la novela *El médico rural* (1912), de Felipe Trigo. Y por último, también serían personajes observados y exógenos, aquéllos que son el resultado de experiencias viajeras de los autores, como *La ruta de don Quijote y Sancho* (1905), de Azorín; *Viaje a la Alcarria* (1948), de Camilo José Cela; y *Donde las Hurdes se llaman Cabrera* (1964), de Ramón Carnicer.

3.2.6. Funciones.

Trato ahora de las funciones que desempeñan los personajes en la novela. Y, más concretamente, de la función que desempeña el maestro rural. Como veremos, no siempre el maestro rural funciona en la novela dentro de su papel, como un elemento más dentro de los límites de su profesión de los que no puede salir. Por el contrario, el maestro realiza en muchas novelas otras funciones bien

distintas, y más importantes de las que pudiera ser la elemental función del personaje decorativo, necesario en muchas novelas de ambiente rural.

Para Bourneuf-Ouellet, el personaje de novela, de la misma manera que el personaje de teatro, puede desempeñar diversas funciones en el universo de ficción creado por el novelista. Puede ser, sucesiva o simultáneamente, elemento decorativo, agente de la acción, y portavoz de su creador [1989: 181].

3.2.6.1. Elementos decorativos.

Son personajes que no aportan nada a la acción ni poseen significado particular alguno. Añaden una nota de color local y hacen bulto cuando el novelista presenta escenas de grupo. No obstante, su función es importante dentro de la novela. Podemos entender fácilmente que sea ésta una de las funciones que con mayor frecuencia realizan nuestros personajes. Los maestros rurales aparecen muchas veces en las novelas como meros elementos decorativos que forman parte de la infancia del protagonista. Ponen la nota de color local. En todos los pueblos hay una escuela, y por tanto hay un maestro. Pero este personaje, que suele aparecer en los primeros capítulos, no aporta en muchos casos nada a la novela. No tiene mayor importancia. En algunas ni siquiera se les nombra. Son sencillamente los maestros. Los personajes que realizan esta función son característicos de las novelas autobiográficas, de memorias, o narraciones de viajes. Aparecen también en novelas de otro tipo, como meros elementos del paisaje y del paisanaje rurales. Los ejemplos son muchos, por lo que creo que queda suficientemente explicado sin necesidad de tener que nombrar las novelas en las que aparecen.

3.2.6.2. Agentes de la acción.

Étienne Souriau [1950: 55] destaca las siguientes funciones que puede realizar el personaje en una novela cuando es un agente de la acción:

a. Protagonistas.

Todo conflicto tiene en su origen a alguien que conduce el juego, un personaje que comunica a la acción su primer impulso dinámico y que Souriau denomina “fuerza temática” [1989: 183, 184].

La función de protagonista viene dada ya por un peso importante del personaje dentro de la trama novelística. No encontramos a nuestro personaje en función de protagonista hasta la novela *Doña Mesalina* (1910), de López Pinillos. La protagonista es una maestra, Josefina, a quien se conoce con el nombre de Doña Mesalina por obvias razones, y representa a la mujer soltera en un pueblo de principios de siglo, que ha perdido su virginidad y por ende su seña de identidad más preciada para los hombres. En torno a ella se mueven determinados personajes rurales, zafios y sin escrúpulos, que pretenden conseguir sus favores.

Es en las novelas ambientadas en la II República cuando encontramos a nuestros personajes con más frecuencia en sus funciones de protagonistas. Y también en sus funciones específicas de maestros. Son los casos de las novelas *Historia de una maestra* (1990), *Mujeres de negro* (1994) y *La fuerza del destino* (1997), la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa, en las que la protagonista es Gabriela, maestra rural que cuenta su vida, siempre alrededor de su profesión, desde los comienzos en el oficio hasta su jubilación y retiro en Madrid. También en esta época está ambientada la novela *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio. En ella, el personaje protagonista, Irene Gal, cuenta en forma de diario sus peripecias como maestra rural, si bien durante un periodo más corto de tiempo, que va desde los comienzos de la II República hasta los primeros años del franquismo.

También puede considerarse protagonista del relato el maestro don Gregorio, aunque el principal lo sea el niño y a la vez narrador, en la pequeña historia que cuenta Manuel Rivas en *La lengua de las mariposas* (1995).

Y en un orden distinto, que poco tiene que ver con su profesión de maestra, también podemos considerar personaje protagonista a María, la esposa del guardia civil que espera la fatal noticia de la muerte de uno de los guardias civiles, junto a las otras mujeres del cuartel, en la novela *El fulgor y la sangre* (1970), de Ignacio Aldecoa.

Hay otras dos novelas que presentan al maestro en la función de protagonista. La primera de ellas es una novela de poco éxito, pues prácticamente

pasó desapercibida, titulada precisamente *El maestro* (1958), de Lucas Gallardo. Se cuenta en ella la vida simple de Don Juan, un maestro rural.

Más interesante, en cuanto al personaje, y también en cuanto a la calidad literaria, resulta la novela *Cerco de arena* (1961), de Enrique Nacher, donde encontramos a la maestra Pilar Rodríguez en su primer destino como maestra en un pueblo de Fuerteventura. Todo gira en torno a su integración en una comunidad muy distinta a la suya, en un medio hostil para una mujer muy joven, con poca experiencia.

También encontramos a una maestra en función de personaje protagonista en *El silencio de las sirenas* (1985), de Adelaida García Morales. La maestra, María, cuenta sus impresiones con respecto a la gente y el ambiente contrario en su destino en un pueblo de Las Alpujarras.

Y lo mismo se puede decir de la novela *Obabakoak* (1989) de Bernardo Atxaga. No se dice el nombre de la maestra, pero es uno de los personajes que protagonizan la historia que el autor construye en torno a Obaba.

Por último, ejercen función de protagonistas todos los maestros que aparecen en la novela de género policial de Eugenio Fuentes, *La sangre de los ángeles* (2001), pues cualquiera de ellos podría ser el asesino de Gustavo Larrey, y por tanto participan como agentes de la acción. Aunque aparecen en el relato en mayor o menor medida, todos forman parte de la trama novelística en un mismo plano. En esta novela de intriga, podemos apreciar también la faceta de los maestros en un colegio rural.

b. Antagonistas.

No hay conflicto ni se complica la acción si no aparece una fuerza antagónica, un obstáculo que impida a la fuerza desplegarse en el microcosmos: se trata de la fuerza oponente, según la terminología de Souriau.

No siempre sucede esto con respecto al personaje principal. A veces, esta oposición se manifiesta entre personajes que aparecen en un segundo plano.

La primera novela en la que podemos considerar que el personaje ejerce esta función es *Mis Giacomini* (1941), de Miguel Villalonga. En ella, la maestra Doña Paquita se enfrenta con sus prejuicios religiosos a una mujer que ha llegado al

pueblo en calidad de actriz de teatro y tiene escandalizados a los hombres, llamada Miss Giacomini:

Un rayo que hubiera caído a mis pies –dice la maestra- no me habría trastornado tanto como me trastornó la noticia de que esa mujer era mi vecina [...]. Me parece que estoy contaminada por el hálito envenenado que despide esa cortesana. Siento congojas. No duermo ni como. Si sigo así me voy a morir de pasión de ánimo [Villalonga, 1969: 84, 85].

En el relato *La lengua de las mariposas* (1995), el maestro don Gregorio, al que se le adjudica en otro momento del trabajo su función de protagonista, podría ejercer con respecto a la última parte de la historia una función de antagonista, al ser contrario a los intereses del niño, y más concretamente a los de la familia, que siente miedo por la posible relación que han mantenido antes con el maestro de ideas republicanas:

Cuando los camiones arrancaron, cargados de presos, yo fui uno de los niños que corrieron detrás, tirando piedras. Buscaba con desesperación el rostro del maestro para llamarle traidor y criminal. Pero el convoy era ya una nube de polvo a lo lejos y yo, en el medio de la Alameda, con los puños cerrados, solo fui capaz de murmurar con rabia: “¡Sapo! ¡Tilonorrinco! ¡Iris!” [Rivas, 1999: 24].

Hay otra forma de ejercer la función de antagonistas, y es el enfrentamiento que se produce entre dos maestros de ideas distintas, que se enfrentan ya no solo por su ideología, sino por su manera de entender la enseñanza, por la relación que mantienen con otros personajes, sobre todo con los alumnos y los padres de alumnos. Es lógico que este tipo de funciones, como personajes antagonistas, se produzcan con más frecuencia en el periodo republicano, que es el de más tensión ideológica. Así lo vemos en la novela *Reparto de tierras* (1934), en la que Don Pantaleón representa las ideas conservadoras, frente al nuevo maestro que lo sustituirá, Jorge Espinosa, que es de ideas republicanas. Así lo refleja el autor:

Jorge se desenvuelve en la escuela con dinamicidad y simpatía. Los chicos lo notan. Aquellos métodos rígidos, cansados y

monótonos de antes ya no existen. Basta un instante para observarlo. El maestro está más cerca de los niños y los niños más cerca del maestro [Arconada, 1988: 273].

De manera similar aparece esta función de antagonistas en los maestros Pascual Dominico y Patinito, de la novela *Los hijos muertos* (1958), también basada en la misma época. Y se refleja de forma parecida en cuanto a su relación con los alumnos: “Es verdad que Patinito tenía celo y amor a la escuela. Los chicos de Hegroz le respetaron como no supieron hacerlo ante los puños contundentes de Pascual Dominico” [1981: 86].

En la novela de Dolores Medio, *Diario de una maestra* (1961), hay un caso parecido en cuanto a la relación entre las dos maestras: Irene Gal, la protagonista, y la vieja maestra, la señora Obaya:

El lema de la señora Obaya es: *La letra con sangre entra*. Sospecha Irene Gal que alguna sangre debió correr por la escuela, pues que tres generaciones de habitantes de La Estrada aprendieron, bien que mal, a leer, a escribir y a contar bajo la férula de la buena y vieja señora Obaya [Medio, 1984: 26].

Por último, aunque he incluido en la función de personajes protagonistas a los maestros de *La sangre de los ángeles* (2001), novela de corte policial, puesto que a todos ellos se les dedica un tiempo parecido por parte del narrador, por razones similares podríamos considerar a los distintos maestros sospechosos – Julita Guzmán, Manuel Corona, Jaime de Molinos, Matilde Cuaresma, Rita, Nelson y Violeta- como personajes antagonistas, si los tomamos con respecto al maestro que muere –Gustavo Larrey-, o bien respecto al detective –Ricardo Cupido- que debe averiguar quién cometió el crimen.

c. Objeto temido o deseado.

Esa fuerza de atracción a la que Souriau da el nombre de la representación del valor, constituye el objetivo propuesto a la causa del temor o del deseo. Los maestros rurales pueden ejercer funciones de este tipo en numerosos casos. El

objeto es normalmente más temido que deseado, aunque pudiera darse también este último caso.

Los maestros son temidos sobre todo por los alumnos. Es evidente que la función del maestro no es la de ser objeto temido. Sin embargo, con respecto a sus alumnos, que son muchas veces los narradores, y en no pocas ocasiones los protagonistas, el maestro puede ejercer esta función en algún episodio de la novela. No olvidemos que a lo largo del siglo XX los métodos aplicados en la escuela han tenido mucho que ver con el refrán que dice: “la letra con sangre entra”, y que tanto la Administración educativa, como también los propios padres, han apoyado estos métodos de castigo para los alumnos desaplicados.

Veamos entonces cómo el maestro ejerce esta función de objeto temido en muchas novelas. Los ejemplos podrían ser muchos más, pero creo que serán suficientes los que señalo. En *La barraca* (1898) se dice que el maestro golpeaba con una vara a sus alumnos:

Iban tan a ciegas los golpes que los demás muchachos se apretaban en los bancos, se encogían, escondiendo cada cual la cabeza en el hombro del vecino; y a un chiquitín, el hijo pequeño de Batiste, asustado por el estrépito de la caña, se le fue el cuerpo [Blasco, 1998: 148].

En *Martín de Caretas* (1955) se dice de Martín, el protagonista: “Martín temía al “Camándulas” más que a su madre, más que a su padre y a su abuelo” [Arbó, 1967: 13].

Camilo José Cela se refiere a su infancia, y más concretamente al mundo escolar, en la obra de memorias *La rosa* (1959), dando algunos datos al respecto:

El maestro se llamaba don Luis y era un hombre joven que sacudía unos entusiastas y retumbadores capones y que pegaba vergajazos a los niños en la cara o donde les alcanzase, con una larga vara cimbreante y amarga [Cela, 1980: 185].

En las novelas ambientadas en la II República se aprecia un cambio en el comportamiento del maestro, si éste es republicano, ya que así lo requería la legislación, más basada en el respeto del alumno y en el diálogo. Por eso, el

maestro del relato *La lengua de las mariposas* (1995) “no pega”. Sin embargo, es objeto temido por el niño protagonista de la historia, pues en la idea que él tiene de la escuela eso era lo normal, que el maestro pegara. Por eso, era lógico que los niños pequeños no quisieran ir a la escuela:

Yo también soñaba con ir a América para no ir a la escuela. De hecho había historias de niños que huían al monte para evitar aquel suplicio. Aparecían a los dos o tres días, ateridos y sin habla, como desertores del Barranco del Lobo [Rivas, 1999: 10].

Sin embargo, no todos los maestros en este periodo siguen los postulados de don Gregorio. El maestro de la novela *Jinujito el Lila* (1977) sigue aplicando los mismos métodos de siempre:

Cuando Don Julio se daba cuenta, le hacía presentar la mano con la palma abierta y le iba sacudiendo palmetazos, que Jinujito aguantaba mordiéndose los labios y sorbiéndose con mucho ruido los mocos y las lágrimas [Campmany, 1998: 65].

En el periodo que siguió a la II República, tras la guerra civil, le fue restituido al maestro, por parte del Estado y de los padres, la posibilidad de aplicar con libertad los métodos violentos. Fruto de ello son varias novelas en las que se alude al tema.

Una novela muy característica en cuanto a la explicación de la metodología, es *El florido pensil* (1994), de Andrés Sopeña. Baste un breve ejemplo del narrador: “Le temíamos a la clase de catecismo más que a una vara verde. [...]. Raro era el día que no salía con la cara caliente” [Sopeña, 1998: 57].

Y más alejado ya de los rigores de la inmediata posguerra, también se sigue aplicando la misma pedagogía. El maestro sigue siendo para los alumnos el objeto temido. Vemos un ejemplo de la contundencia de algunos maestros en la novela *Escenas de cine mudo* (1994), de Julio Llamazares:

Franco aparecía mirando al cielo, con una capa blanca sobre los hombros, una armadura de hierro y una espada gigantesca entre las manos. Una ilustración que a mí me costó dos dientes antes aún de saber quién era de verdad Franco: un día don Aniceto me sorprendió

pasando la lengua por ella [...], y me sacó de mi ensimismamiento aplastándome de un golpe la cara contra la página [Llamazares, 1998: 155-156].

En la novela *Los ojos vacíos* (2000), de Fernando Aramburu, se confirma lo dicho más arriba acerca de la violencia de los maestros permitida por los padres:

Quando pegaba lo hacía sin miramientos, jaleado en conversación privada por los propios padres de los alumnos, para quienes la disciplina y obediencia, más que el acopio de conocimientos, eran la garantía máxima de una buena educación [Aramburu, 2000: 135].

Como es lógico, en las novelas ambientadas en el periodo de transición y consolidación democráticas no aparece ningún caso en el que los maestros sean temidos por sus alumnos. Las leyes han cambiado, y un maestro no puede usar métodos violentos. En todo caso, el temor podría representarse de otra forma, como el miedo a las notas o a las consecuencias del informe de los maestros a los padres. Pero no se presenta ningún caso.

Es mucho menos frecuente que encontremos la función de objeto deseado en los maestros rurales, en parte por lo que he dicho en el apartado anterior. Siempre se ha visto más al personaje temido que al deseado. Sin embargo, a veces el maestro realiza también esta función, sobre todo cuando se trata del personaje femenino. Lo vemos así en tres novelas. La primera novela en la que aparece esta función es *Doña Mesalina* (1910). Doña Mesalina trata de un asedio por parte de los rijosos pretendientes rurales a la maestra llamada así, aunque su verdadero nombre es Josefina. El tema podría ser la situación de la soltera no virgen ante la sociedad de la época. Por tanto, el personaje funciona como objeto deseado, desde un punto de vista erótico, con respecto a los demás personajes que la pretenden.

Queda un tanto oscura la intención del autor a la hora de describir a la maestra, de tal forma que el lector no puede saber si es una víctima o una mujer provocadora. Y así, se describen algunos pretendientes poco formales, ya que están casados y solo pueden ver en la maestra un objeto del deseo:

Don Teodoro, el de más envidia de los cuatro, la escribía cartas sentimentales [...]. Don Alfonso, sin cultura, sin letras, sin

conocimientos elementales, casi sin palabra, cortejaba como un irracional: oliendo su vestido con la toriontez de un utrero [...]. El boticario hacía burredas de otro estilo, aunque de calibre idéntico. No satisfecho con pellizcar en las regiones que cubría la tela, arriesgábase a palpar las zonas de las mejillas y el cuello [López Pinillos, 1975: 52].

También es objeto deseado por algunos jóvenes del pueblo la maestra protagonista de la novela *Cerco de arena* (1961), Pilar Rodríguez. Es una mujer muy joven y ejerce su profesión en un pueblo remoto de la isla de Fuerteventura, donde las oportunidades de encontrar mujeres que merezcan la pena no son muchas. Por eso, la maestra será un objeto de conquista por parte de algunos hombres jóvenes. Baste como ejemplo lo que le dice al respecto el cura, don Cleto, con su particular lenguaje, una de las características más peculiares de la novela:

Se me figura que toítos andan enamoriscados de usted. Quien más, quien menos, los muchachos andan lo suyo regüeltos. Una especie de sofoco dejó aturdida a Pilar [...]. Ella, no más que una pobre maestra de escuela, en el centro de los ojos del Morro [Nácher, 1961: 133].

Y en esta misma línea tenemos al personaje de la novela *Caballeros de fortuna* (1994), la maestra Amalia Guzmán. Es el único caso en que encontramos una relación erótica entre una maestra y un alumno. La maestra, al margen de su labor educadora y protagonista del relato, ejerce la función de objeto deseado:

Amalia intentaba dar las clases con más decoro académico que nunca. Pero era inútil, porque bastaba que sus ojos se encontraran un instante para eternizarse en una mirada de embeleso o para coincidir en una sonrisa pícara de niños conjurados. Entonces proseguían las lecciones cogidos de la mano, y unas veces jugaban a robarse besitos y caricias furtivas, y otras se abrazaban con avidez laboriosa de adultos [Landeró, 1994: 221- 222].

Asimismo, podemos encontrar la función de objeto deseado en algunos maestros que ejercen un poder especial de seducción para sus alumnos, pero no precisamente en el aspecto amoroso o erótico. La relación entre el educador y el

educando se forja a través de la admiración del alumno, que ve en el personaje del maestro a alguien cercano, que le enseña muchas cosas, y al que admira por sus conocimientos. Lo vemos así en un relato en el que también hemos visto, al principio de la narración, en el mismo personaje la función contraria. Se trata de *La lengua de las mariposas* (1995). Así lo dice el narrador:

Yo quería mucho a aquel maestro. Al principio, mis padres no podían creerlo. Quiero decir que no podían entender cómo yo quería a mi maestro [Rivas, 1999: 9,10].

3.2.6.3. Destinador.

Una situación conflictiva puede producirse, desarrollarse y resolverse merced a la intervención de un destinador (en un sentido amplio: cualquier personaje en situación de ejercer algún tipo de influencia sobre el destino del objeto), especie de árbitro que ordena la acción y propicia que la balanza se incline de un lado o de otro al final de la narración. Ni que decir tiene que la función del destinador es más o menos importante según a quién afecte o según el momento de la acción en curso. Podemos encontrar esta función en varias novelas, pero bastará con ejemplificarlo en algunas de ellas. La función de destinador, tal y como la entiendo, es frecuente en un maestro rural, debido a la autoridad que en determinados momentos ejerce sobre los paisanos. Cualquiera que sea el conflicto, el maestro siempre es escuchado.

Lo más habitual es la intervención de carácter político. Esta función la podemos observar en cuatro novelas. En *Letanía de lluvia* (1993), el maestro Conrado Valera influye en los mineros de Peñafonte al hablarles de sus ideas políticas, y de alguna manera los predispone para el enfrentamiento con la dictadura del general Primo de Rivera, y por ende con los patronos, así como de la función primordial de los maestros para derrotar a la incultura:

El maestro Conrado [...] discursaba sobre el gran crimen histórico que para un país suponía toda dictadura militar. Hablaba de la vida irredenta, social y políticamente, del Magisterio en España, de la esclavitud moral a la que se veía sometido el maestro por una sociedad

analfabeta cuyos símbolos representativos eran el cacique político, el señorito holgazán y el cura letrado [Argüelles, 1993: 117].

También es obvia esta función en los personajes de los maestros en el periodo de la II República, quizás el más convulso de la enseñanza en el siglo XX. Podemos apreciarlo en dos textos de matices muy distintos, aunque dentro del mismo periodo: en la trilogía *Los gozos y las sombras* (1957-1962), y en el relato *La lengua de las mariposas* (1995). En el primer caso, don Lino es un maestro que ejerce su influencia en el casino, posicionándose al lado del cacique, Cayetano, que hará que lo nombren diputado. Sus discursos están destinados a la obtención del voto. Así, en el casino, el maestro se dirige a los presentes justificando algunas acciones violentas de los republicanos:

¿Que el pueblo quema iglesias? ¿Y cómo no van a quemarlas, si los curas han traicionado al pueblo? [...]. La quema de las iglesias es un acto de fe. Si el pueblo no creyera, ¿por qué iba a quemarlas? Y eso es lo que siento, que el pueblo tenga fe todavía. Hasta que curemos a los españoles de todo atavismo, no podremos fundar una sociedad justa y pacífica. Entonces a nadie se le ocurrirá quemar iglesias. Verá en ellas lo que son, obras de arte, y no tendrá sentido la venganza, por el fuego, de la traición clerical... [Torrente, 2001: 399].

En una línea distinta, don Gregorio, el maestro republicano del relato *La lengua de las mariposas* (1995), ejerce su función desde el respeto. Es republicano, pero lo único que sabemos durante la narración es que se dedica en cuerpo y alma a la escuela, aplicando nuevos métodos, muy distintos a los que aplicaban otros maestros. Sin embargo, al final, cuando es detenido por los nacionales, los que antes lo apoyaban, cambian de ideas. Y por orden de su familia, también el niño: “Cuando los camiones arrancaron, cargados de presos, yo fui uno de los niños que corrieron detrás, tirando piedras. Buscaba con desesperación el rostro del maestro para llamarle traidor y criminal” [Rivas, 1999: 24].

Vemos también esta influencia en la novela *El cacique* (1963). Así, el maestro se dirige a los alumnos el día de la muerte del cacique, haciendo que los alumnos sean conscientes de los beneficios que impulsó el difunto. Lo hace de la siguiente manera: “No hace falta que les recuerde que hemos perdido a un

benemérito protector de la escuela. Por tanto, esta tarde y mañana, durante todo el día, permanecerá cerrada en señal de luto” [Romero, 1963: 45].

Pero esta función del maestro no siempre se realiza desde la política. Una de las funciones de Don Joaquín en *La barraca* (1898) es la de servir de intermediario entre la familia de Batiste y los huertanos, como si su autoridad de maestro le confiriera ese rango. Así, el maestro le dice a Batiste:

Créame a mí, que los conozco bien: en el fondo son buena gente. Muy brutos, eso sí, capaces de las mayores barbaridades, pero con un corazón que se conmueve ante el infortunio y les hace ocultar las garras [Blasco, 1998: 184].

Y, como es lógico, la influencia del maestro es patente sobre todo en sus alumnos. Hay algunos casos en los que el personaje se siente influido por el maestro de manera que lo recordará toda la vida, e incluso algunos de sus actos estarán mediatizados por él. Quizás la novela más evidente sea *La sombra del ciprés es alargada* (1947), donde el protagonista se lamenta y maldice esas influencias del maestro que no siempre son positivas:

Por primera vez en mi vida experimenté un sordo y sombrío rencor hacia la desaliñada persona del señor Lesmes. ¿Con qué derecho me había forjado a mí con unas características tan retorcidas y enigmáticas? Tuve la idea mezquina de que el placer más completo de un alma amargada es hacer escuela entre los que de ella dependen [Delibes, 2002: 290].

3.2.6.4. Destinatario.

El beneficiario de la acción, aquel que eventualmente obtiene el objeto anhelado o temido, no es por necesidad el protagonista, ya que tanto puede desearse y temerse por otro como por sí mismo. No suele aparecer con frecuencia esta función en el personaje del maestro. Solo se entiende esta función en aquellas novelas en las que el maestro busca un beneficio, con respecto a otros personajes del relato. Normalmente este beneficio no tiene nada que ver con el objeto de la enseñanza, sino con lo personal.

El ejemplo más clarificador de este tipo de personajes lo encontramos en la trilogía ya nombrada de *Los gozos y las sombras* (1957-1962), como vemos sobre todo en el volumen II, *La Pascua triste* (2001), donde Don Lino ha conseguido el objetivo de su ascenso. Ya no es maestro de escuela, sino diputado, cargo que ha obtenido gracias a la influencia del cacique, Cayetano:

Don Lino llegaba a Pueblanueva los sábados, en el autobús de la tarde, y regresaba el lunes por la mañana. Le esperaban en el casino, donde contaba las últimas novedades de la política nacional, y le esperaban en su casa, donde explicaba a su mujer las cosas de Madrid: el precio de las patatas, la renta de los pisos y cómo debía vestirse la mujer de un diputado. Se había hecho en Madrid un par de trajes y usaba cinturón con los colores de la bandera republicana. Llevaba siempre consigo una gran cartera negra, abultada, que nunca abría. Los periódicos los guardaba en el bolsillo de la chaqueta, con los folletos, proclamas y manifiestos. Adornaba el ojal con una miniatura en metal de gorro frigio [Torrente, 2001, II: 263].

3.2.6.5. Adyuvante.

Cada una de las cuatro primeras fuerzas descritas hasta ahora puede recibir ayuda o impulso de una quinta, que Souriau designa como “espejo”. Claro está que estas seis fuerzas esenciales no se encarnan todas siempre en los personajes [Bourneuf-Ouellet, 1989: 183-185]. Esta función del personaje permite a otros que logren sus fines. Es decir, le ayudan a conseguir los objetivos propuestos. Podemos ver esta función de nuestros personajes desde tres aspectos: educativo, político y social.

Respecto al aspecto educativo, y en un sentido amplio, casi todos los personajes maestros de escuela cumplirían esta función, en cuanto que su profesión les obliga a ello. Los alumnos deben beneficiarse de los maestros para sus fines, que son el aprendizaje, la educación, o simplemente la posibilidad de que una calificación les permita pasar a otra fase de sus estudios. Así, podíamos considerar como ejemplos la mayoría de las novelas en las que el personaje es un alumno, pues salvo en aquéllas en las que el maestro se desentiende de su función primera, en todas las demás, y en

mayor o menor grado, esta función se ejerce. A pesar de todas las matizaciones que se podrían hacer.

Pero veamos las novelas más significativas, que son aquellas en las que otro personaje, casi siempre el protagonista de la acción, reconoce una ayuda por parte del maestro. Se puede ver en cinco novelas.

Hay tres obras en las que los personajes cumplen esta función de ayuda fundamental para el alumno, que así lo reconoce. Se tratan de la novela *La agonía del búho chico* (1994), de Justo Vila; de la obra autobiográfica *Pretérito imperfecto* (1997), de Carlos Castilla del Pino; y, sobre todo, del relato *La lengua de las mariposas* (1995), de Manuel Rivas.

En la primera de ellas, el protagonista, Valentín, es un maquis que recuerda las enseñanzas de su maestro, que ahora le sirven para escapar mediante el pensamiento del mundo agreste y peligroso de la sierra donde se encuentra escondido:

Su espíritu huyó por aquel túnel, que le devolvía la libertad, camino de las estrellas, donde se encontró con el anciano maestro que, mientras caminaba con la inestabilidad de una tortuga, contaba a sus alumnos los secretos de la velocidad de la luz [Vila, 1994: 236].

La segunda obra es *Pretérito imperfecto* (1997), de Castilla del Pino. En estas memorias hay un reconocimiento por parte del alumno que recuerda las enseñanzas de su maestro, no solo en el aula, sino fuera de ella, y cómo le influyeron en el futuro para formarse como adulto.

Una vez don Gabriel nos llevó a Los Cañones a plantar eucaliptos. Cada uno debía ocuparse luego de mantener el árbol que plantara. [...]. En otra ocasión nos llevó a visitar a los presos. Yo debía de tener seis años, quizás siete, pero no más. Previamente, don Gabriel nos habló de cómo los presos eran en algún sentido víctimas y que, por tanto, debían ser compadecidos y no despreciados ni temidos [Castilla, 1997: 78].

Pero si hay un relato en el que el protagonista –entonces alumno- recuerda las enseñanzas de su maestro con mayor admiración y respeto, éste es sin duda *La lengua de las mariposas* (1999). A pesar del triste final, el niño recuerda a su maestro,

confiesa sus sentimientos hacia él y habla de aquellas excursiones que hacían por el campo para recoger bichos:

Tal era mi interés que me convertí en el suministrador de bichos de don Gregorio y él me acogió como el mejor discípulo. Había sábados y festivos que pasaba por mi casa e íbamos juntos de excursión. Recorríamos las orillas del río, las gándaras, el bosque y subíamos al monte Sinaí. Cada uno de estos viajes era para mí como una ruta del descubrimiento. Volvíamos siempre con un tesoro. Una mantis. Un caballito del diablo. Un ciervo volante. Y cada vez una mariposa distinta. [...]. Al regreso, cantábamos por los caminos como dos viejos compañeros [Rivas, 1999: 20].

Al margen de estas tres obras, hay dos novelas que cumplen con estas premisas: *El camino* (1950), de Miguel Delibes; y *Días del desván* (1997), de Luis Mateo Díez.

En *El camino* (1950), don Moisés, “El Peón”, es quien convence al padre del niño para que lo mande a estudiar fuera, conocedor de su capacidad, lo que en gran medida determinará el futuro del niño protagonista del relato: “El Peón [...] le dijo a su padre que Daniel tenía un gran porvenir en los libros si se decidía a estudiar con ahínco” [Delibes, 1978: 218].

En *Días del desván* (1997), el narrador recuerda los hechos del maestro, un hombre que se entregaba a su profesión sin pedir nada a cambio, que utilizaba sus días de vacaciones para seguir enseñando a los niños que no tenían escuela ni posibilidad de asistir a ella, y del que el protagonista obtiene una enseñanza moral:

Ese hombre –dijeron- venía todos los veranos a los pueblos de La Cabrera, a los más pobres y perdidos, y echaba los días en enseñar a leer a quien quisiera y gastaba los ahorros, que no debían ser muchos, en comida para los rapaces. No hay persona más querida y recordada en aquella comarca [Mateo Díez, 1997: 114].

Esta función de personaje adyuvante no solo aparece en el personaje relacionada con su principal función didáctica y en relación con sus alumnos. Encontramos a los personajes ejerciendo esta función en otros contextos. Es el caso de la novela *El médico rural* (1912), de Felipe Trigo. En ella la función del personaje

será servir de apoyo al médico protagonista, que ha pedido que le presenten al maestro con el objeto de tener a una persona culta a su lado, que le permita conversar y pasear, al margen de los aldeanos. Felipe Trigo se sirve de la incultura del maestro para poner en evidencia el atraso histórico de los pueblos extremeños de esta época. Así, deja que el personaje se describa solo a través del lenguaje, desde el primer momento que llega hasta el sorprendido Esteban: “Yo soy el maestro...Vengo porque el señor Vicente Porras dice que qui´usté quié pasear” [Trigo, 2000: 37].

Hay otra función menos digna del maestro, que es la función del personaje político, que ayuda a otro, generalmente el protagonista, para conseguir sus fines, no siempre lícitos. La ayuda en muchas ocasiones suele ser mutua, por lo que hemos visto en otro apartado.

He señalado tres novelas en las que el personaje cumple esa función. En dos de ellas es una función muy parecida, pues se trata de ayudar al cacique del pueblo. Ya hemos visto anteriormente la función de don Lino en *Los gozos y las sombras* (1957-1962) con respecto al cacique, Cayetano. Veamos un ejemplo muy clarificador:

Don Lino le dijo a Cayetano, delante de todo el mundo: Bueno, ahora que hemos ganado le haremos a usted alcalde. Y Cayetano se le quedó mirando y le respondió: Nombraremos alcalde a quien me dé la gana, como lo hice a usted diputado [Torrente, 2001, II: 222].

Hay otra novela en la que también aparece esta función. Se trata de *El cacique* (1963), de Luis Romero, donde el personaje se muestra partidario del protector de la escuela. Y así lo manifiesta tras la muerte del cacique:

Yo asistiré al entierro porque el difunto era protector de la escuela y director perpetuo de su patronato; muchos fueron los beneficios que la instrucción popular recibió gracias a su influencia. Al difunto le debemos las escuelas igual que la electricidad que a todos nos beneficia [Romero, 1963: 139].

En la línea de apoyo al personaje con fines políticos tenemos también al maestro de *Reparto de tierras* (1934), de César Arconada. Si bien, aquí desde un punto de vista diferente. El maestro, Jorge Espinosa, no está aliado con el poder, sino con

quien se opone al mismo, que no es otro que el médico protagonista de la novela, partidario de la República. Y por lógica, si esto es así, también es personaje coadyuvante don Pantaleón, pero en sentido contrario, pues es el fiel mantenedor del orden y de que las cosas sigan como hasta ahora.

Por último, hay también una función social del personaje. Así, la maestra Asunción Molino, en la novela *Las hogueras* (1964), de Concha Alós, le enseña el código de circulación a la exmodelo casada con un intelectual en un pueblo de Mallorca:

A las seis debe estar en la torre para dar la clase a Sibila. Ella fijará en la maestra sus grandes ojos de pantera y se sumergirá dentro de sí misma sin escucharla. Pero eso no debe importarle aunque le afecte en ocasiones. Lo principal es que Asunción cobra unos crecidos honorarios por esta clase y debe cumplir aunque, como hoy, no tenga ganas de hacerlo [Alós, 1987: 204].

Y en una línea muy diferente, tenemos dos novelas de género negro, en las que se investiga un crimen. En *La sangre de los ángeles* (2001), el detective Ricardo Cupido investiga la muerte del maestro Gustavo Larrey en un colegio de Breda. En este sentido, podemos considerar a los demás maestros coadyuvantes del detective, en cuanto manifiestan su colaboración para esclarecer el crimen. Y en la misma línea, la maestra de *Plenilunio* (1997), Susana Grey, también es personaje coadyuvante con el detective que investiga el asesinato de una niña, alumna suya.

3.2.6.6. Un portavoz de su creador.

La crítica tradicional ha considerado al personaje de novela como una especie de amalgama de las observaciones y virtualidades de su autor: aventuras emprendidas, posibilidades, sueños, recuerdos, frustraciones, etc. Es evidente que son muchas las novelas en las que algunos personajes se expresan por boca de su autor, y no son libres para expresar sus propias opiniones. Encontramos a veces algunas novelas, llamadas novelas de tesis, en las que los personajes no son libres, y donde se ve claramente la intencionalidad de su creador.

Hay dos novelas cuyos personajes realizan esta función, la de ser portadores de las ideas de su creador, sin ser a la vez el narrador. En la primera de ellas, *Reparto de*

tierras (1934), de César Arconada, nos encontramos claramente ante una novela de tesis. El maestro Jorge Espinosa encarna las ideas del autor, partidario de la República y de cambiar los métodos educativos tradicionales que defiende don Pantaleón. El personaje no es libre, y se mueve siempre bajo los hilos del propio pensamiento del narrador. Veamos en el siguiente ejemplo cómo el discurso del maestro a los alumnos parece salir directamente de la boca del narrador:

Extremadura es rica..., pero para los ricos, que son dueños absolutos de ella [...]. Los pobres se mueren de hambre en una miseria espantosa, explotados, algunos perseguidos, muchos sometidos a ellos como bestias [Arconada, 1988: 274].

Hay otra novela que defiende una tesis parecida. Se trata de *Los hijos muertos* (1958), de Ana María Matute. En ella también hay dos maestros, como en la novela anterior, y cada uno defiende unas ideas distintas desde el punto de vista educativo. El primero de ellos es Pascual Dominico, un maestro conservador al estilo de don Pantaleón, de *Reparto de tierras* (1934); el otro, Miguel Patino, "Patinito", más cercano a las ideas de la autora. Así, desde la llegada del nuevo maestro empiezan a suceder cosas que son las que la narradora también prefiere, y no lo oculta:

Pero las viejas no le querían porque suprimió los rezos por las calles, con la cruz a cuestas. Y también dijeron en el pueblo que era un alma torcida, venenosa y desapacible. Que sus ideas eran malas, que trajo el descontento y el mal a las almas sencillas y sumisas de Hegroz. A raíz de la llegada del Patinito sucedió entre los jornaleros de Lucas Enríquez aquel famoso "plante" que aún nadie había olvidado [Matute, 1981: 86, 87].

Cabe decir, por último, que también se daría esta función de portavoces de sus creadores en aquellas novelas en las que el maestro protagonista es trasunto del autor, como en el caso de *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio; e incluso en la trilogía de Josefina R. Aldecoa, donde la narradora es portavoz de su madre, y transformada en ella en la ficción novelesca cuenta su vida, pero refleja sus propias ideas.

Es evidente que podríamos seguir otras tesis, otras funciones del personaje novelesco, según otros autores. Pero entiendo que estas funciones del personaje de

Souriau, citadas a su vez por Bourneuf-Ouellet, son adecuadas para el estudio práctico del personaje, como hemos visto, y quedan bien reflejadas en algunas de las novelas seleccionadas.

3.2.7. Aparición e identificación.

3.2.7.1. La primera aparición del personaje.

Por una parte, se tiene en cuenta el momento en el que se presenta el personaje por primera vez en las diferentes obras, y con qué motivo se inserta dentro de la trama. Y por otra, se hace referencia a la frecuencia de esas apariciones, que nos darán la medida de su importancia.

Veamos, pues, la primera parte: primera manifestación del personaje y motivos de esa aparición.

En trece obras aparece el personaje del maestro rural en las primeras veinte páginas, casi siempre coincidiendo con el primer capítulo: *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908); *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1944); *La sombra del ciprés es alargada* (1947); *El camino* (1950); *Martín de Caretas* (1955); *Los gozos y las sombras* (1957); *El maestro* (1958); *Diario de una maestra* (1961); *Cerco de arena* (1961); *El silencio de las sirenas* (1985); *Historia de una maestra* (1990); *La lengua de las mariposas* (1995); y *La fuerza del Destino* (1997).

Si vemos la lista anterior, comprobamos que el maestro aparece en las primeras páginas en trece obras, de entre las sesenta presentadas, y que el periodo en el que parece tener más presencia en esas primeras páginas es el de la II República (1931-1936), no apareciendo en el inicio en las obras ambientadas en la Dictadura de Primo de Rivera, en la Guerra Civil (1936-39), y en el último periodo de la transición y consolidación democráticas (1975-2000). En el resto de los periodos podemos apreciar que aparece con menos frecuencia.

El hecho de que sea en la II República cuando aparece el personaje con más frecuencia desde el inicio, podemos atribuirlo a que en la mayoría de ellas (en todas, menos en *Los gozos y las sombras*) el maestro es el personaje principal del relato, o uno de los personajes principales. Lo que de entrada es ya un dato significativo.

Veamos a continuación cuáles son los motivos de esa primera aparición del personaje en la siguiente tabla:

MOTIVOS	
1ª Aparición	OBRAS
Recuerdos de infancia del narrador.	<i>Las confesiones de un pequeño filósofo; Recuerdos de niñez y mocedad; La sombra del ciprés es alargada; Martín de Caretas; La lengua de las mariposas; El camino.</i>
Ideas políticas	<i>Los gozos y las sombras; La fuerza del destino.</i>
El viaje al destino	<i>Historia de una maestra.</i>
La formación	<i>Diario de una maestra.</i>
La rutina del trabajo	<i>El maestro.</i>
La vivienda. Modos de vida.	<i>Cerco de arena.</i>
Integración en el medio.	<i>El silencio de las sirenas.</i>

Como se puede apreciar, uno de los motivos que con más frecuencia se repite, en cuanto a la primera aparición del personaje, es el recuerdo de la infancia del narrador. La escuela forma parte de la infancia de todos, y los maestros de la etapa inicial de aprendizaje dejan siempre una huella. Podemos apreciar esto también en muchas otras obras en las que el personaje no aparece en las primeras páginas. Pero en este tipo de narraciones (muchas de ellas de carácter autobiográfico) el maestro no suele ser un personaje principal. Su aparición se supedita al recuerdo (casi siempre breve) del narrador en su infancia, y luego desaparece para no volver a intervenir en el relato.

En cambio, en las obras en las que el maestro aparece como personaje principal, casi nunca hay una evocación a la escuela y a los maestros de la infancia. Y si la hay, suele ser por algún motivo más o menos anecdótico. Así pues, no debe extrañarnos que los motivos de la primera aparición del personaje sean distintos, como por ejemplo la referencia a las ideas políticas (en dos novelas en el contexto de la II República), el viaje hacia el destino profesional, la formación en la Escuela Normal, el trabajo rutinario, la vivienda, o la primera impresión que causa en los demás a su llegada al pueblo, lo que configura al maestro como el “elemento extraño”.

3.2.7.2. Identificación del personaje: Identificadores comunes.

No es infrecuente que los rasgos fijos y muy marcados de los personajes supongan una llamada de atención a la memoria del lector y a su capacidad de relacionar a éstos con la realidad en la que actúan. Como dice Mainer: “En las novelas de serie lo vemos con mucha claridad: el protagonista debe ser reconocido desde su primera aparición (una copa de Calvados anuncia al comisario Maigret, igual que una cachimba y una lupa a Sherlock Holmes, o una exótica teja sacerdotal al padre Brown, en las narraciones policíacas de Gilbert K. Chesterton” [2000: 203].

Sin embargo, ¿podríamos afirmar que hay unos rasgos fijos, unos identificadores comunes que marquen el camino al lector para que identifique de alguna manera a nuestro personaje? En principio, no lo creo. Eso solo ocurre en las novelas de serie, donde el protagonista es siempre el mismo, como bien dice José Carlos Mainer. Pero nos resulta difícil imaginar que todos los maestros rurales respondan al mismo modelo estereotipado que propone ese tipo de novelas. No obstante, tendremos oportunidad de comprobar a lo largo de este análisis cuáles son aquellos rasgos que identifican con mayor frecuencia al maestro rural, es decir, en qué medida se repiten en las descripciones de los novelistas. Cosa que, como podremos ver, sí ocurre.

Uno de los rasgos identificadores que hay que tener en cuenta, por lo que nos aporta en la diferenciación social con respecto a otros personajes rurales, es el lenguaje. El maestro rural, a pesar de sus muchas carencias, en el medio en que se desenvuelve puede considerarse culto, y por tanto es una referencia lingüística en su contexto. Mediante el personaje del maestro a veces el autor dota de cierta verosimilitud al relato, al contraponerlo a la forma de hablar de otros personajes más toscos. Es mediante el lenguaje como el maestro se proyecta y reivindica ante los otros. No posee un estatus social elevado, su salario es bajo, la autoridad muchas veces cuestionada, de modo que será a través de su expresión ante los otros como podrá reafirmarse. Aunque, como veremos, no siempre es así. A veces, el autor utiliza al personaje del maestro para ridiculizarlo por su pretensión de cultura, o para demostrar y criticar a la vez el atraso en que viven determinados pueblos de la geografía de España.

Veamos con ejemplos concretos cómo se aborda este apartado por parte de diferentes novelistas. Curiosamente, en dos novelas enmarcadas contextualmente en los últimos años del siglo XIX y primeros años del siglo XX los maestros se muestran contrarios a que sus alumnos aprendan en su lengua vernácula, y manifiestan su interés por que aprendan a hablar castellano, aunque los alumnos no los entiendan.

Así, en *La barraca* (1898), la mayoría de los personajes hablan en valenciano. Don Joaquín, el maestro, y su mujer, hablan castellano, pues son personajes procedentes de la “churrería”, lugar donde no se habla valenciano, así como tampoco lo hablan los personajes de ciudad ni las prostitutas o los gitanos. El maestro, con el tío Tomba, habla castellano para demostrarle que es hombre de mundo. Su pasado oscuro y el hablar castellano acentúan su distancia de los labradores, quienes sienten por él un vago respeto, aunque se olvidan de pagarle. La distancia con los niños es doble: los reprime duramente con la caña y les habla en un idioma que ellos no comprenden.

Algo parecido le pasa a don Hilario, el maestro que describe Pío Baroja en *Las inquietudes de Shanti Andía* (1911):

El maestro, don Hilario, era un castellano viejo que se había empeñado en enseñarnos a hablar y a pronunciar bien. Odiaba el vascuence como a un enemigo personal, y creía que hablar como en Burgos o como en Miranda del Ebro constituía tal superioridad que toda persona de buen sentido, antes de aprender a ganar o a vivir, debía aprender a pronunciar correctamente [Baroja, 1978: 1015].

En *El médico rural* (1912), Felipe Trigo manifiesta mediante la expresión del maestro el atraso cultural en que viven los pueblos de Extremadura. El ejemplo es harto elocuente: Felipe Trigo deja que el personaje se describa a través del lenguaje, desde el primer encuentro con Esteban, el médico protagonista de la novela: “Yo soy el maestro...Vengo porque el señor Vicente Porras dice qui´usté quié pasear” [Trigo, 2000: 37].

Y más adelante, para contestar a la pregunta de Esteban acerca del lugar adonde irán a pasear: “¡Aonde quiá usté...: a la dejesa!” [Trigo, 2000: 38].

Tanta es la desconfianza del médico ante las trazas del maestro que no dudará en preguntarle si sabe leer, a lo que el maestro responderá que sí. Pero

ante la pregunta concreta de Esteban. “¿Qué ha leído?”, el maestro responde: “Esto, ya usted ve, la Jografía” [Trigo, 2000: 39].

De manera menos exagerada, pero también aludiendo a la misma falta de formación, describe Rosa Chacel a la maestra que aparece en *Memorias de Leticia Valle* (1945):

Intenté mil veces sacar una conversación que me diese una pista de sus gustos o de sus habilidades: inútil. La pobre se escondía porque sabía que su instrucción era muy escasa y no quería perder su autoridad cometiendo algún error [Chacel, 1984: 25].

Y en esta misma línea, con un lenguaje pobre y lleno de muletillas, se expresa el maestro descrito por Sebastián Juan Arbó en *Martín de Caretas* (1955): ““Camándulas” era la expresión favorita del maestro, el amable adjetivo con que reprendía de ordinario a sus alumnos, cuando no lo hacía con la vara. “Usted, Camándulas, a ver...Ya lo conozco: todo camándulas...” [Arbó, 1967: 13].

Por el contrario, también en *El médico rural* (1912), Felipe Trigo describirá de forma muy diferente al maestro de Castelar, un pueblo más grande que Palomas. En las notas aclaratorias a su edición, dice Gregorio Torres Nebrera a propósito del calificativo de Trigo, que llama plástico a Macario: “El adjetivo que le merece al narrador la figura del maestro de Castelar alude a la brillantez oratoria y capacidad de dirigir la atención de la tertulia que tiene el personaje, y que ha quedado reconocida antes, cuando se le ha calificado como “elocuentísimo y enérgico”. Qué distinto es este maestro de una población más desarrollada e importante, como es Castelar, de aquel pobre ignorante de Palomas” [Torres, 2001: 315].

De manera parecida a este último, y opuesto, por tanto, a los anteriores, está el maestro que aparece en *La sensualidad pervertida* (1920) de Pío Baroja:

Don Fernando era pomposo y pedagógico; corregía todos mis solecismos y faltas de pronunciación, le gustaban los párrafos de latín ciceroniano, las frases lapidarias, el estilo en prosa de Solís y los versos de La Araucana [Baroja, 1987: 854].

Y con la misma afición, pero ahora utilizada de forma tendenciosa, ya en el periodo de la II República, describe César Arconada al primer maestro que aparece en *Reparto de tierras* (1934):

Cuando don Pantaleón está alegre se le conoce enseguida, no solo por su cara amoratada e inmóvil, sino por sus discursos eclesiásticos. Tan pronto como bebe, se exalta, inclina la cabeza al lado derecho y mecánicamente, sin mover más que los labios, habla y habla horas enteras, en tono declamatorio, sobre Dios, sobre vidas de santos, sobre las excelencias de Extremadura [Arconada, 1988: 71].

A veces, como sucede en *El camino* (1950), el maestro es considerado como un ejemplo en cuanto a su manera de hablar, y entra en singular batalla en este aspecto con los elementos más representativos de la comunidad:

Don Moisés hablaba muy bien. En el pueblo no se ponían de acuerdo sobre quién era el que mejor hablaba de todos, aunque en los candidatos, coincidían: don José, el cura; don Moisés, el maestro, y don Ramón, el alcalde [Delibes, 1978: 156].

Y esa tendencia a la elocuencia destaca sobre todo en algunos maestros que necesitan, antes de empezar a hablar, ciertos estímulos. Así, en *Letanía de lluvia* (1993), se dice del maestro:

Siempre había un trémolo de emoción en las palabras del maestro cuando probaba el marrasquino. Al hablar describía círculos concéntricos con la mano derecha, mientras con la izquierda, si estaba de pie, se alzaba constantemente los pantalones, y si estaba sentado repicaba con los dedos en la mesa marcando el ritmo de sus propias palabras [Argüelles, 1993: 117].

Es evidente que no solo el lenguaje verbal es una característica en la metodología de los maestros. Manuel Rivas destaca el silencio del maestro, ante el alboroto de sus alumnos, como recurso eficaz para calmarlos. No hay que olvidar que estamos dentro del contexto de la II República, y es aquí donde se producen con más vehemencia las inclinaciones ideológicas de sus autores. Así,

el maestro idealizado del relato *La lengua de las mariposas* (1995) es descrito así por el narrador, el niño protagonista:

La forma que don Gregorio tenía de mostrarse muy enfadado era el silencio.

“Si vosotros no os calláis, tendré que callarme yo”. Y se dirigía hacia el ventanal, con la mirada ausente, perdida en el Sinaí. Era un silencio prolongado, descorazonador, como si nos hubiese dejado abandonados en un extraño país. Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable. Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante [Rivas, 1999: 18 -19].

Luis Landero describe la monotonía y el cansancio del lenguaje del maestro, Don Claudio, en *Entre líneas* (1996):

Había perdido casi la voz, además de la fe en las palabras, de tanto explicar y repetir siempre lo mismo y de alzarla contra los murmullos y la indiferencia para lograr ser entendido y de desgañitarse aun para imponer silencio y orden en los pasillos, en el patio, en las aulas [...]. Solo le quedaba un hilito de voz que le manaba de muy adentro de la garganta y tan ronco que le salía distorsionado, como de ultratumba. Toda la parte de la boca y de los mofletes se le había aflojado y finalmente desplomado haciéndole hocico. Y como tenía el labio inferior muy sobresaliente y siempre húmedo y con hebras y salivazos de tabaco y restos de comida, las palabras nada más salir ya naufragaban y chapoteaban en aquel tremedal. Y no conseguía expulsar con limpieza el mensaje del cuerpo. Los alumnos más aplicados tenían que acercarse mucho a su mesa e incluso sentarse en la tarima a sus pies para captar algo del discurso y poder tomar algún apunte [Landero, 2001: 43-44].

En esta misma línea de pomposidad, ridiculizada con frecuencia por los narradores, se manifiesta el maestro de *Los ojos vacíos* (2000), de Fernando Aramburu: “Don Prístoro Vivergo propendía a los discursos prolijos, pronunciados con una voz ronca, sin apenas inflexiones” [Aramburu, 2000: 134].

En líneas generales, se puede concluir este apartado diciendo que el lenguaje, que a priori debería ser un elemento diferenciador en la comunidad rural, no siempre es un rasgo diferenciador positivo para el maestro. Ni siquiera cuando

pretende educar a sus alumnos haciéndoles ver la importancia de la pronunciación y el uso correcto del lenguaje, pues no en pocas ocasiones, como hemos visto, caen en la pomposidad y en el ridículo (*La barraca; Las inquietudes de Shanti Andía, Los ojos vacíos*), o son rutinarios y monótonos (*La sensualidad pervertida; Entre líneas*). En un sentido más negativo, el maestro es utilizado por algunos novelistas como ejemplo de la falta de cultura de algunos pueblos, y apenas saben hablar mejor que el más analfabeto de los aldeanos (*El médico rural*), o hablan poco para no manifestar sus carencias (*Memorias de Leticia Valle*), o manifiestan su afición al alcohol, que les hace soltar la lengua (*Reparto de tierras; Letanía de lluvia*), o repiten las mismas expresiones y muletillas (*Martín de Caretas*).

En el sentido positivo están aquellas novelas que presentan al maestro fuera de su ámbito pedagógico, más inclinado hacia otras aficiones, como puede ser la política (el maestro de Castelar, en *El médico rural*), o que sirven como modelos de la comunidad, que los compara con otros miembros relevantes (*El camino*), o dotan de sentido a un modelo ideológico (*La lengua de las mariposas*).

Menos legítima resulta ser la presunción que proclama al maestro como líder de la comunidad rural, en el sentido en que pudiera ser éste un rasgo identificador del personaje, pues como afirman Ortega y Velasco [1991: 92] entre ambos ha habido siempre más relaciones de exclusión que de cooperación. Los efectos han sido, en otro sentido, negativos, pues a la erosión del prestigio hay que sumar las actitudes de recelo y la desconfianza, que se manifiestan en los mayores deseos de segregarse de unas interacciones que resultan ser altamente controladoras. Si alguna vez el maestro aparece como líder de la comunidad, suele ser en las llamadas novelas de tesis, que vienen a construirse en torno a una idea, y donde se establece un campo de batalla en el que no luchan los personajes autónomos, sino las ideas que los autores quieren que representen.

Veamos cómo se contempla este aspecto en las diferentes obras, en las que se advierte un diferente tratamiento del personaje en este aspecto, dependiendo de las distintas épocas.

Así, en las primeras novelas el maestro asume un tipo de liderazgo en la comunidad rural que tiene mucho que ver con el papel de intermediario. Se le busca para que medie en algunos conflictos, pues se piensa que la mayor formación y cultura del maestro deben ser motivos para que escuchen sus

razonamientos aquellos otros que no poseen formación alguna, los aldeanos, gente de la huerta que nunca fue a la escuela. Así, en *La barraca* (1898) la figura del maestro es respetada por los hombres y mujeres del pueblo, pero solo en la medida en que el respeto se debe a quien se sabe superior, alguien que al menos entiende de letras, y que además es la persona que puede enseñarles algo a sus hijos. Se dice en la novela que la gente de las barracas respetaba a don Joaquín, “aunque en lo concerniente a sostener su miseria anduviese remisa y remolona” [Blasco, 1998: 184].

Una de las funciones del personaje en la novela, aparte del interés que pudiera tener el autor a la hora de describirlo, quizás para llamar la atención sobre el aspecto educativo en las zonas rurales, es la de servir de intermediario entre la familia de Batiste y los huertanos, como si su autoridad de maestro le confiriera el rango de mediador. Así, don Joaquín, el maestro, le expresará estas razones a Batiste: “Créame a mí, que los conozco bien: en el fondo son buena gente. Muy brutos, eso sí, capaces de las mayores barbaridades, pero con un corazón que se conmueve ante el infortunio y les hace ocultar las garras” [Blasco, 1998: 184].

Sin embargo, su intento por mediar en el conflicto será en vano. Y si he dicho que Blasco Ibáñez utiliza al personaje para poner de manifiesto una de las grandes lacras de la sociedad en todos los tiempos, que es la falta de educación, el desinterés de los políticos por sacar al pueblo de su ignorancia, no puede ser más explícito el razonamiento del maestro al respecto: “¿Qué culpa tienen si nacieron para bestias y nadie les saca de su condición?” [Blasco, 1998: 184].

El maestro, no obstante, es un personaje que cumple perfectamente su papel. El autor está convencido de que los problemas de la huerta necesitan remediarse, y una de las maneras, quizás la única, es a través del conocimiento, de la educación. Por eso es don Joaquín quien establece el punto de cordura a la hora de decirlo: “Aquí lo que se necesita es instrucción, mucha instrucción” [Blasco, 1998: 184].

Lo que sí es incuestionable es la autoridad del maestro ante los alumnos, que besan la mano derecha de don Joaquín cuando se marchan para sus casas. Esto se hacía antiguamente también con los curas. Por lo tanto, hay un cierto paralelismo que debe entenderse como signo de respeto:

Formaban los muchachos por parejas, cogidos de la mano [...] y salían de la barraca besando antes la diestra escamosa de don Joaquín y repitiendo todos de corrido al pasar junto a él:

- ¡Usted lo pase bien! ¡Hasta mañana si Dios quiere! [Blasco, 1998: 152].

El narrador, con cierta ironía, dice al referirse a la presencia del maestro en la barraca de Batiste con motivo del entierro de Pascualet: “Andando lentamente por el borde del camino y huyendo del polvo como un peligro mortal, llegó una gran visita: don Joaquín y doña Pepa, el maestro y su señora” [Blasco, 1998: 183].

Es ya en novelas posteriores cuando aparece el maestro dado a la oratoria, quizás por la influencia política. Felipe Trigo, para contraponer la cultura del anterior maestro de Palomas, presenta a Macario, el maestro de Castelar, reuniéndose con lo más granado de la sociedad de Castelar, como es sabido que ocurría siempre en los pueblos. Así se describe la parroquia que puebla el aburrido casino después de la comida:

Había que ver el gozo, la satisfacción con que después de la comida, el mismo personal de antes, aumentado por Juan Alfonso, por el notario y el boticario, por el cura, por don Anselmo Cayetano y sus parientes, por el maestro de escuela Macario, por Cascabel, por muchos más..., sentábanse en las mesas [Trigo, 2000: 143].

Y, como he dicho antes, respecto al lenguaje del personaje, este maestro posee el don de la elocuencia, y Torres Nebrera habla en el prólogo de la brillantez oratoria y capacidad de dirigir la atención de la tertulia que tiene el personaje, al que se le califica de “elocuentísimo y enérgico” [Torres, 2001: 315].

Pero si hay un periodo proclive para el liderazgo del maestro rural es durante el gobierno de la II República, antesala de la Guerra Civil. Por razones que ya he explicado antes, y seguiré exponiendo en lo sucesivo, es la época en la que el maestro aparece más politizado. Es evidente que la política influye siempre, y que el maestro, como funcionario, se constituye en representante del gobierno que le paga. Sin embargo, siempre ha habido unas épocas más convulsas que otras. El periodo de la II República es una de esas épocas en las que el maestro sale de las cuatro paredes de la escuela para adoptar un papel decisivo ante los otros. Y, no en pocas ocasiones, para manifestarse como un líder del que todos

esperan una respuesta. Saber, ante todo, de qué parte está, una vez que parece que la nación está abocada a la separación en dos bandos.

Prueba de ello es la cantidad de novelas que contemplan este aspecto del personaje en este periodo.

En *Los gozos y las sombras* (1957, II, *La Pascua triste*) Don Lino saca partido de su relación con Cayetano, el cacique, y es elegido diputado de la República:

Por fin llegó Don Lino, elegido diputado, y Cayetano con él. Don Lino se dirigió a las masas y les echó un largo discurso lleno de promesas: fue muy aplaudido, pero la gente se aburrió, porque nadie le entendía [Torrente, 2001: 221].

Pero en las novelas en las que la Guerra Civil está próxima, las cosas no son tan fáciles para los maestros que han tomado partido anteriormente. Así podemos verlo en varias de ellas:

En *La fuerza del destino* (1997) la narradora, Gabriela, protagonista de la trilogía de Josefina Aldecoa, reflexiona sobre lo que le cuenta a su nieto, Miguel, de la vida de su abuelo Ezequiel, maestro como ella, en el periodo anterior a la Guerra:

Y lo que Miguel deseaba saber, su afiliación y su actividad en el Partido Socialista, su compromiso con los mineros en el pueblo al que nos trasladamos juntos, después de nacer Juana. Un día en que habíamos hablado más que otras veces de Ezequiel, fui a buscar para entregársela la herencia que recibí de su abuelo: el carnet del Partido Socialista, un retrato de Pablo Iglesias y un programa con la bandera republicana en cuyo interior figuraba el anuncio de un mitin en el que Ezequiel iba a participar [Rodríguez Aldecoa, 1997: 72].

Queda clara la función del liderazgo y de compromiso del maestro. Tiempo habrá después, en otro apartado, para analizar las consecuencias de ese liderazgo.

Algo parecido es lo que le sucede a Irene Gal en *Diario de una maestra* (1961), en la que el pueblo espera que tome partido y exprese sus ideas políticas:

Cuando el pueblo se ha dividido en dos bandos y lanzan de uno a otro a la maestra, cuando los dos quieren que Irene les pertenezca o la rechazan si su conducta no coincide exactamente con el comportamiento que esperaban de ella, es difícil mantener el equilibrio [Medio, 1961: 68].

Aunque el verdadero papel que ha de asumir el maestro, en este caso la maestra, cuando cobra verdadero sentido es en la función de liderazgo en la escuela, y frente al pueblo. Es decir, cuando las condiciones políticas no son favorables, y tiene que mostrar sus ideas ante los otros:

Ahora es Irene Gal quien tiene que enfrentarse con el pueblo, hecho a los viejos modos, y hacer la revolución en la Escuela. La papeleta que le ha tocado en suerte no es muy agradable e intuye Irene que su entusiasmo renovador va a chocar contra las mentes cansadas y pequeñas de los viejos de la aldea [Medio, 1961: 29].

César Arconada utiliza a los dos maestros de su novela *Reparto de tierras* (1934) para hablar de la función antigua y moderna del maestro. Así, don Pantaleón es el maestro conservador y rancio, de viejas ideas, que es sustituido por un maestro joven, de ideas progresistas, que nada más llegar al pueblo asume su función de líder político:

¡Pero si resulta que para sustituir a don Pantaleón, el maestro, ha llegado un joven que es comunista! [...]. ¿Pero no saben ustedes? ¡Agárrense! Que el nuevo maestro es también comunista, como el médico que echamos! [...]. Tendremos que echarle como hicimos con el médico. ¡Aquí no toleramos gentes de esa calaña! ¡Como sea verdad, le echaremos! [Arconada, 1988: 267-272].

Hay otras obras contextualizadas en esta etapa en las que se alude a los problemas que tuvieron muchos maestros implicados en el gobierno de la II República cuando finalizó la guerra. Por ejemplo, en el relato *La lengua de las mariposas* (1995), en las memorias de Castilla del Pino, *Pretérito Imperfecto* (1997), y en las dos novelas anteriores de la trilogía de Josefina Aldecoa (*Historia de una maestra* (1990) y *Mujeres de negro* (1994)). Pero ese aspecto lo trataré en otro apartado.

Siguiendo el orden, el liderazgo del maestro rural se refleja de forma bien distinta en los primeros años de la Dictadura (Nacional/catolicismo). A la implicación como líder político, defensor en la mayoría de los casos de ideas progresistas acordes con el gobierno de la II República, y tras la depuración que lleva a cabo el régimen franquista, aparece en las novelas ambientadas en esta época un maestro diferente. Es el maestro que representa de alguna manera al gobierno impuesto tras la guerra y, por tanto, un maestro de la Dictadura. Su liderazgo viene dado en gran medida como beneficiario de una autoridad que no puede cuestionarse, tal y como corresponde a las ideas que impondrá un régimen autoritario.

Lo vemos así en tres novelas. En *El cacique* (1963), mientras el maestro espera su turno en la barbería, se desarrolla el siguiente diálogo:

- Supongo que ninguno de vosotros tendrá inconveniente en ceder el turno al señor Maestro –dice el barbero.

Nadie se opone; están de acuerdo en que el señor Maestro les pase delante. La conversación es general, si bien la presencia del Maestro retiene un poco las lenguas. Tan pronto como abandona la barbería el Maestro, sube el tono de las conversaciones; las frases se hacen más agresivas y violentas [Romero, 1963: 136, 137- 141].

Se observa el respeto que impone el maestro ante los otros parroquianos, que quizás no comulguen con sus ideas, pero que no se atreverán a levantar la voz mientras él esté presente. Y, por otra parte, y de manera intencionada por el novelista, la palabra “Maestro” se escribe con mayúsculas.

El tipo de liderazgo que asume el maestro de *El camino* (1950) es diferente, pues Miguel Delibes no evita la ironía. Sin embargo, parece que este maestro tuviera una gran autoridad, y él mismo así lo cree, reforzado por la idea de otros personajes humildes, como la madre de Daniel: “Quizás su madre deseaba una grandeza al estilo de la de don Moisés, el maestro” [Delibes, 1978, 11].

Las diferencias entre el maestro y otros personajes del pueblo deben estar claras, porque el maestro no es un personaje cualquiera, sino alguien a quien se reviste de autoridad con cargo: “Un maestro no puede presentarse en la escuela de cualquier manera; no es lo mismo que un quesero o un herrero, por ejemplo. El cargo, exige” [Delibes, 1978, 149].

Sin embargo, la ironía del narrador queda patente cuando quien se considera a sí mismo alguien importante no tiene ningún pudor en confesarlo:

El Peón [...] le dijo a su padre que Daniel tenía un gran porvenir en los libros si se decidía a estudiar con ahínco. Añadió que se fijasen en él. También salió de la nada. Él no era nadie y a fuerza de puños y de cerebro había hecho una carrera y había triunfado. Y tan orgulloso se sentía de sí mismo, que empezó a torcer la boca de una manera espasmódica [Delibes, 1978: 218].

La última obra de este periodo que sirve para argumentar la autoridad del maestro es una novela que no ha pasado a los manuales de literatura, así como tampoco lo ha hecho su autor. No por ello la novela deja de tener interés literario, como pasa con otras que han corrido la misma suerte. Se trata de *Cerco de arena* (1961) de Enrique Nacher. En ella se describe la historia de una maestra (Doña Pilar) en una de las zonas más remotas del país, concretamente en Morro Jable (Fuerteventura), escenario del que hablaré en su momento. El liderazgo de la maestra, el significado de la autoridad para los parroquianos que la esperan en el pueblo, queda patente desde el primer momento, el de su llegada a una tierra inhóspita y lejana. Las fuerzas vivas del pueblo irán a recibirla con los honores que merece. No por el hecho de ser mujer, en una época en la que todavía están lejos los planteamientos reivindicativos del feminismo, se le resta prestigio a la importancia del personaje, a quien se le otorga desde el principio la autoridad que en esta época le corresponde. Veamos el ejemplo:

La plana mayor de Jandía [...] hizo noche en Gran Tarajal para recibir a la ilustre huésped. Don Cleto, joven cura de Morro Jable, y don Benigno, alcalde mayor de la población, que ponía sus poderes a los pies de doña Pilar [Nácher, 1961: 19].

Es evidente que este papel de líderes revestidos de autoridad, que se les concede a los maestros en esta época, resulta poco menos que ficticio, en cuanto que nos damos cuenta enseguida de cuál es la forma de vida de los diferentes personajes, a quienes el sueldo no les alcanza para vivir. Pero es otro aspecto donde no debo entrar por el momento.

Hay un cambio evidente en cuanto a la asunción de ciertos liderazgos por parte del personaje en las últimas novelas publicadas. Ya no se trata de un liderazgo ante los demás, ante el pueblo, como había sido en la Dictadura, o incluso en épocas anteriores. El maestro ya ha perdido ese papel de elemento obligatorio en el escenario. El maestro de nuestra época ya no tiene la obligación de residir en el lugar donde ejerce su oficio. Por tanto, es fácil entender que el liderazgo del maestro pase a un plano diferente. Y ese plano es el propio de su profesión, es decir, el maestro dentro de su gremio. Las escuelas ya no son escuelas unitarias con un solo maestro, sino edificios amplios que albergan escuelas graduadas, donde trabajan diferentes maestros, algunos de ellos con especialidades nuevas, como vemos en la novela que mejor representa esta época, y mejor define a los personajes en su contexto: *La sangre de los ángeles* (2001), del extremeño Eugenio Fuentes.

Así, vemos cómo hay diferentes maestros, dentro del mismo grupo escolar, que ostentan una especie de liderazgo, en función del cargo para el que han sido elegidos, y que los diferencia de los demás. Así, Julita Guzmán:

No ocupaba el cargo de secretaria solo por su afinidad a las rígidas ideas de Jaime de Molinos; también porque su eficacia y su obsesión por el orden la hacían la persona idónea para aquel puesto. Administraba el dinero del colegio con tanto rigor como administraría su propio dinero [Fuentes, 2001: 61, 62].

De la misma manera podemos entenderlo en el caso de Manuel Corona:

Aunque todos los que lo conocían pensaban que su carácter era lo contrario al exigido para un jefe de estudios —es decir, alguien dinámico y creativo, hábil y dialogante, que supiera ejercer la delicada labor de correa de transmisión entre la directiva y el claustro—, llevaba también varios años en aquel puesto y nunca había existido una razón poderosa para que alguien protestara contra él [Fuentes, 2001: 62].

Quizás sea Jaime de Molinos, el antiguo director del colegio, quien mejor representa el papel de líder. El narrador lo describe perfectamente en ese cargo que los nuevos tiempos obligan a renovar mediante elecciones democráticas, para

el que se siente preparado y al que no está dispuesto a renunciar, ahora que se siente amenazado por un nuevo competidor:

Dos eran los candidatos: Jaime De Molinos, que lo venía ejerciendo desde hacía ocho años y quería continuar en el cargo hasta jubilarse con todas las ventajas administrativas y económicas, y Nelson [...].

El poder, cómo satisface –pensó-, el pequeño poder que permite ser el primero y el último en hablar y que los demás te escuchen y obedezcan tus decisiones, el poder que otorga prerrogativas cuyos beneficios no son tanto las mezquinas prebendas concedidas, sino el placer mismo de concederlas o negarlas. Porque la satisfacción que emana de ocupar las alturas no depende tanto de la amplitud de su órbita, sobre cuarenta personas o sobre cuarenta millones, cuanto de su propia esencia [Fuentes, 2001: 49 y 67].

El nuevo director, Nelson, también disfrutará las mieles de ese liderazgo que le otorgan las elecciones que acaba de ganar. Es una parcela muy reducida, un colegio apenas de unos cuantos maestros, y sin embargo, más que suficiente para manifestar ese poder al que parecen inclinarse tanto algunos seres humanos. Basta ostentar el cargo, manifestar su superioridad por encima de unos cuantos colegas, representar a la comunidad, siempre desde dentro hacia fuera, al margen de los problemas del pueblo, que al maestro ya solo le interesa cuando atañe concretamente a su trabajo.

Nelson recibió las felicitaciones de quienes aún no lo habían llamado por teléfono o no lo habían visto. Venía vestido de un modo menos sport del que solía hacerlo y De Molinos [...] tuvo que reconocer que el nuevo cargo le sentaba bien: un hombre casi veinte años más joven que él, con el bronceado del largo verano todavía en su rostro y en sus manos, con un atractivo físico que el pequeño poder que asumía parecía multiplicar. Hasta su condición de zurdo le otorgaba una originalidad añadida [Fuentes, 2001: 69].

Como hemos visto, el maestro ha asumido diferentes liderazgos a lo largo de la historia más reciente, la del siglo XX, pasando desde la necesaria función del mediador en un mundo poco cultivado, revestido de una autoridad incuestionable,

aunque a veces ridícula (*La barraca*), al líder orador de los casinos (*El médico rural*) o ejerciendo la labor de diputado sometido al cacique (*Los gozos y las sombras*), así como al liderazgo combatiente en los momentos más convulsos, en el breve gobierno de la II República (*La fuerza del destino*, *Diario de una maestra*, *Reparto de tierras*), al que se le restituye una autoridad firme, conforme a los tiempos de la dictadura (*El cacique*, *El camino*, *Cerco de arena*), para desembocar en los tiempos actuales de la Reforma democrática, que también afecta a las escuelas y a los municipios, y donde el liderazgo del maestro, ya cuestionada la autoridad de otras épocas, se reduce al escenario interno de los propios colegios (*La sangre de los ángeles*).

3.3. CONTEXTO SOCIAL Y PEDAGÓGICO DEL MAESTRO.

3.3.1. Relaciones de parentesco.

El estudio del personaje del maestro en la novela española del siglo XX, centrado en las relaciones de parentesco que se construyen entre éste y sus parientes primarios: esposa, marido, hijo, hija, padre, madre, hermano, hermana, nos muestra un modelo en el que las asimetrías de género y de edad, y la tendencia a la endogamia de clase, están muy marcadas.

En la mayoría de las narraciones se reproducen modelos tradicionales de género, según los cuales, la mujer (esposa, hija o hermana) del maestro tienen un importante papel vinculado a la esfera de lo privado, lo doméstico y la reproducción. Bien es cierto que lo público aparece asociado a la mujer cuando se trata de la asistencia a actos religiosos en el templo o sus visitas cotidianas al mercado, que, no lo olvidemos, también son lugares públicos. En algún caso, el contacto que alguno de los parientes femeninos del maestro tiene con la escuela está relacionado con la limpieza de ésta o con el cuidado de los alumnos más pequeños.

La asociación mujer-reproducción, lo que conlleva el cuidado y la educación de los niños en los primeros años de su vida, permite interpretar la presencia en las novelas de algunas mujeres que trabajan fuera de casa: las maestras. Solo en novelas contextualizadas en periodos más modernos, de las últimas décadas del

siglo XX, las mujeres pueden aparecer como trabajadoras asalariadas, a tiempo completo, realizando otros trabajos diferentes al de maestra.

Es conveniente señalar también la presencia en muchas de las obras de la endogamia de clase como norma que el maestro y la maestra debían cumplir a la hora de elegir con quién casarse. En muchos casos, esta endogamia justifica los llamados matrimonios pedagógicos, entre maestros, o, por ejemplo, entre una maestra y un agente de la autoridad militar, o sea, con alguien considerado de su misma clase social, que, si bien no se puede decir que fuera alta en cuanto a riquezas, dadas las penurias económicas que pasaban los maestros, perfectamente retratadas en los relatos, sí al menos en lo referido al tipo de ocupación, siendo el estatus que concedía esta ocupación, más que el dinero o las propiedades, el que determinaba la elección de uno u otro cónyuge.

Siguiendo a G. P. Murdock: “El punto de partida para el análisis del parentesco es la familia nuclear” [1949: 92], de ahí que comience por analizar este punto.

En muchas ocasiones el personaje del maestro no se encuentra solo en la comunidad rural. Lo más frecuente es que aparezca acompañado por la familia. Cuando hablamos de familia, quiero decir la familia nuclear tal y como la plantean estudiosos del parentesco como Radcliffe Brown (1982) o Murdock (1949). Para este último: “La familia es un grupo social caracterizado por la residencia común, la cooperación económica y la reproducción. Incluye adultos de ambos sexos, dos de los cuales, al menos, mantienen una relación sexual socialmente aprobada, y uno o más hijos, propios o adoptados, de los adultos que cohabitan sexualmente” [en Aranzadi, 2003: 63].

Si tenemos en cuenta la frecuencia con que aparece en las distintas obras este rasgo familiar, comprobamos que es en el matrimonio donde encuentra el personaje el principal apoyo. Hay un gran número de maestros casados. Incluso hay también varios casos de maestros y maestras casados entre sí, lo que se conoce en el gremio como “matrimonios pedagógicos”. También encontramos otros parentescos, como los padres, hijos y hermanos del maestro. Me refiero finalmente a aquellos personajes sin familia de procreación (sí con familia de orientación, a la cual pertenece el maestro), que no están casados porque nunca lo pretendieron o porque no encontraron a la persona adecuada.

En la sociedad tradicional española, el matrimonio se considera un estado social deseable, al que todos deben aspirar, por lo que supone de “triumfo del modelo de orden social que una comunidad quiere para sí” [López García, 2002: 67], por lo que es corriente encontrarse en las diferentes obras casos de maestros casados. Son muchos los personajes que aparecen al lado de sus esposas o de sus maridos en las distintas obras.

El personaje de la esposa del maestro aparece en siete narraciones que, siguiendo el orden de publicación, van de 1898 al año 2000, ambientadas prácticamente en todas las épocas. Me parece un dato significativo, pues indica la frecuencia con la que el maestro, hasta ya bien avanzado el siglo XX, está casado con una mujer cuya dedicación es el hogar y el cuidado de los hijos.

El trabajo de la mujer en el hogar nos sugiere la reproducción de modelos de género tradicionales según los cuales el hombre se vincula a las esferas de lo público y la producción, mientras la mujer lo hace a las esferas de lo privado, en contextos domésticos, y la reproducción [Moreno Navarro, 1991].

Ya en *La barraca* (1898), la mujer de don Joaquín, a la que se la conoce como “la señora maestra”, se describe de la siguiente forma: “La señora maestra, mujer obesa que vivía pegada a su silleta de esparto, pasaba el día oyendo y admirando a su marido” [Blasco, 1998: 183].

No deja de resultar sorprendente que la mujer trate a su marido de “don”, y siempre se dirija a él llamándole don Joaquín. Esta forma de tratamiento muestra bien a las claras la situación de subordinación de la mujer al hombre, según los modelos tradicionales de género imperantes en la época. La esposa ayuda al marido en algunas tareas escolares, por ejemplo, cuando algún muchacho de los pequeños se hace sus necesidades encima. Siempre es definida con dureza. Incluso cuando se describe su atuendo. En el entierro de Pascualet lleva puesto un vestido raído de lana y una mantilla amarillenta. Y el autor se ceba en ella sin despreciar la ironía:

Entró solemnemente en la barraca, dijo algunas frases vistosas pilladas al vuelo a su marido, aposentó su robusta humanidad en un sillón de cuerda y allí se quedó, muda y como soñolienta, contemplando el ataúd. La buena mujer, habituada a oír y admirar a su esposo, no podía seguir una conversación [Blasco, 1998: 183].

En la novela de Miguel Delibes, *La sombra del ciprés es alargada* (1947), hay algunos rasgos coincidentes con el personaje anterior, si bien dista mucho esta mujer de la de don Joaquín en sus cualidades como ama de casa. En esta ocasión es descrita en primera persona por el narrador, Pedro, alumno de don Lesmes y protagonista de la historia:

Doña Gregoria era además un ama de casa excepcional. Si exceptuamos su mutismo hermético, que únicamente se rompía cuando había que pedir o criticar algo, la esposa de mi maestro apenas si tenía tacha. Físicamente no merecía un suspiro; moralmente era una mujer completa: ordenada, hacendosa, limpia, piadosa y madrugadora. Diariamente se las veía con la cocina, y sus quehaceres domésticos en ella eran tan historiados, que empalmaba, sin interrupción, unos con otros: el desayuno, la comida y la cena [...]. Rara vez se la veía fuera de casa si no era para sus visitas a la iglesia o sus compras matutinas en el mercado. Tenía pocas amigas y casi diría que ninguna [...]. Doña Gregoria, como un eco sincero y fiel de su marido, era también una mujer tristonza [Delibes, 2002: 28].

En contra de la figura de su marido, Mateo Lesmes, doña Gregoria representan al personaje de la mujer sencilla y bondadosa, plegada a las convicciones del esposo, que nunca discute con él de temas propios de hombres, como la política, y se dedica a su labor en la casa, a sus tareas del hogar.

En *La forja de un rebelde* (1951) apenas se nos dan unos breves datos sobre el aspecto físico y las cualidades de la mujer del maestro, entre los que llama la atención el mismo adjetivo –“limpia”- que se usaba en la descripción de Doña Gregoria, así como la coincidencia en la timidez, también en la novela anterior: “La escuela tiene un corral y las migas de la comida las sacude allí la mujer del maestro, una viejecita callada y limpia”. [Barea, 2001: 164, 165].

En la primera parte de la trilogía de *Los gozos y las sombras* (*El señor llega*, 1957), también se alude a la mujer de Don Lino, el maestro, pero ahora ha cambiado completamente la forma de concebir al personaje. Nos encontramos ante uno de los elementos que entrarán en conflicto en la relación entre Don Lino y Cayetano: los celos; ya que éste, que es el cacique del pueblo, y una especie de

donjuán, ha mantenido una relación amorosa con la esposa del maestro, aunque haya sido antes del matrimonio: “Don Lino tenía con Cayetano un antiguo resentimiento a causa de su mujer, con la que Cayetano había andado un par de años antes” [Torrente, 2001:17].

“Tímida”, “sensible”, “limpia”, “celosa”, son adjetivos vinculados a modelos de mujer de nuestra sociedad tradicional.

En la novela *Letanía de lluvia* (1993), Conrado Varela y su mujer se describen como una pareja ya entrada en cierta edad, que apenas recuerdan los años de su juventud, y que se limitan ahora a ver pasar el tiempo, lo que podríamos resumir, con otras palabras, como la complacencia acomodada a una inevitable rutina:

En aquellas aromáticas noches del verano lluvioso, con la Escuela cerrada y el torpor de la inactividad abotagando los cuerpos, Remedios Guisasola y Conrado Varela se sentían envejecer por momentos [Argüelles, 1993: 70].

En *Días del desván* (1997), se describe a través de sucesivas comparaciones a la mujer del maestro, caracterizada como una mujer que parece ausente, que viste de forma extraña, por lo que se diferencia de las esposas anteriores:

Su mujer tenía el aspecto de las actrices secundarias del cine mudo, un halo de ensoñación antigua que la apartaba del mundo como si viviera en algún más allá desterrado. Vestía como jamás ninguna mujer se hubiera vestido en el Valle, trajes ampulosos y polvorientos, sombreros arruinados [Mateo Díez, 1997: 89].

En la última novela en la que se contempla a este personaje, *La sangre de los ángeles* (2001), nos encontramos con dos ejemplos de mujeres diferentes y dos situaciones muy distintas. En el primer caso, se describe la relación que mantiene con su mujer el maestro Gustavo Larrey, que será asesinado más tarde, introduciendo el conflicto de la novela policial. Y esta relación es la propia de dos personas que se quieren, y que se echan de menos cuando falta uno de ellos,

cosa que le sucede al maestro cuando ella tiene que trabajar en el hospital. Al encontrarnos ya en la época actual, vemos cómo ha cambiado el rol femenino, antes siempre a expensas del hombre que trabaja; ahora la mujer trabaja fuera del hogar, por lo que el modelo tradicional que ligaba a la mujer a ámbitos privados y reproductivos, es superado por un nuevo modelo en el que ésta comparte con el marido la esfera de la producción y de lo público, ya que ella también tiene su profesión:

Llevaban ocho años casados y seguía tan enamorado de ella como al principio. Aquellas noches en que (ella) tenía guardia se le hacían largas y tediosas, no sabía bien en qué emplearlas y al acostarse añoraba su contacto tibio, íntimo y suavemente perfumado [Fuentes, 2001: 66].

El segundo caso es la mujer de Nelson, el nuevo director del colegio. Se describe al personaje en esos momentos de transición en los que ya no queda más remedio que abrir la puerta de la separación. Nelson tiene una amante, también maestra, y la relación con su mujer ha ido degenerando poco a poco, hasta el momento en que entre ellos no hay ya ninguna comunicación:

Se iba al estudio insonorizado y la dejaba fumando uno y otro cigarrillo, descalza, tumbada en el sofá con tanta indolencia que daba la impresión de que el máximo esfuerzo que podía hacer era llevarse a los labios la taza de café [Fuentes, 2001: 202].

Hemos podido comprobar, a medida que avanzamos en los distintos periodos en que se ambientan las novelas, que la mujer del maestro, como personaje femenino, ha ido evolucionando, pasando de ser la mera acompañante, admiradora de su marido, ama de casa silenciosa y servicial, a ese otro papel de la mujer moderna, ocupada ya en su trabajo fuera de casa, o que ha mantenido otras relaciones de pareja, o incluso como personaje que interviene en el conflicto amoroso ante el dilema de la separación.

Lógicamente, cuando la novela trata de un personaje femenino podemos encontrarnos al personaje del marido de la maestra, pero es mucho menos frecuente. Salvo en aquellos casos en los que los dos forman el “matrimonio

pedagógico”, solo aparece un caso. Es el guardia civil Ruiz, personaje que aparece en la novela *El fulgor y la sangre* (1954). En la novela, este personaje es uno de los guardias civiles que ha podido morir, al ser herido en el monte. María es su mujer, y ha sido maestra, aunque ya no ejerce. Ahora es solo la mujer de un guardia civil que espera la confirmación de la terrible noticia, sin saber si el muerto será su marido, al tiempo que recuerda sus años como maestra en el breve periodo republicano. Es uno más de esos personajes que pueblan el mundo de Ignacio Aldecoa, gente sencilla que vive sin esperanzas. María lo conoció en el mismo pueblo donde ejercía como maestra, y así se refleja en la novela:

Hizo algunas amistades en el pueblo. Un día conoció a Baldomero Ruiz, un guardia que vivía en la casa cuartel y que un domingo se empeñó en acompañarla hasta su casa después de la misa [...]. María Ruiz se casó en invierno. En seguida pudo anunciar a su madre que se hallaba embarazada [Aldecoa, 1970: 189].

Como sugiere Julián López, en nuestra sociedad tradicional es muy importante la igualdad de condición entre los contrayentes. Siguiendo a este autor, podemos hablar de tres aspectos que han guiado en gran medida los noviazgos y posteriores matrimonios. Por un lado, la igualdad de condición o posición, deseable para evitar los problemas de matrimonios entre diferentes [2002: 73-94]; por otro, la igualdad en la procedencia, es decir, la tendencia a la endogamia en el matrimonio [*Ibid.*: 95-99], y aún un tercero, referido a la igualdad de sexo y experiencia entre los miembros de la pareja [*Ibid.*: 95-102]. Resultaba fundamental que entre los contrayentes hubiera una cercanía entre la clase social, algo muy relacionado con la ocupación. En esta sociedad, maestro y guardia civil marcan posiciones sociales muy similares, de ahí este matrimonio que aparece en *El fulgor y la sangre* (1954). Esta endogamia de clase, o endogamia de ocupación característica en el matrimonio de nuestra sociedad tradicional, incluye esta última opción de los “matrimonios pedagógicos”.

Los “matrimonios pedagógicos” están formados, como es lógico, por dos personas que se dedican a la enseñanza. En nuestro caso, los dos son maestros. Quizás sea una consecuencia del destino rural, ya que no es fácil para muchos

maestros, destinados desde muy jóvenes en pueblos remotos y aldeas perdidas, encontrar en ellos a personas con sus mismos intereses. Así parece deducirse de las palabras de Gabriela, maestra de la trilogía escrita por Josefina R. Aldecoa, que vengo citando en muchos apartados del trabajo. Se casó con Ezequiel, maestro también, no tanto por amor como por la posibilidad de encontrar en él a alguien que la entendía y que tenía sus mismos problemas. Así lo cuenta en *Historia de una maestra* (1990):

Nunca había pensado en casarme por casarme. Pero al conocer a Ezequiel me encontré considerando que después de todo, eso era lo normal, casarse y tener algún hijo. Y que, además, no era incompatible con mi carrera ya que él también era maestro y precisamente por ahí, por la afinidad de intereses y entusiasmos había empezado todo [...]. Habíamos llegado a ser excelentes compañeros. Juntos planeábamos actividades para nuestros niños. Juntos organizábamos nuestras clases de adultos que se convirtieron enseguida en reuniones semanales a las que asistían gentes de los dos pueblos, cada domingo en una escuela [Rodríguez Aldecoa, 1990: 77- 82].

En la última novela de la trilogía, *La fuerza del destino* (1997), Gabriela evocará muchas veces a Ezequiel, que fue fusilado tras la guerra civil. Este personaje se convierte así, a través del recuerdo, en uno de los motivos principales de la novela, ya que desde la misma perspectiva del personaje narrador y protagonista, que ahora ya es una mujer jubilada, se hace una revisión de lo que fueron los años de la República, de lo que fue la escuela, de lo que les pasó a muchos maestros que abrazaron las ideas republicanas. Ezequiel será también el personaje que enlace entre el pasado y el futuro, lo que le sirve a Gabriela para reivindicar el nexo de unión entre Miguel, su nieto, y su marido, y a la vez para que no olviden los jóvenes lo que sucedió una vez en España:

También Ezequiel ha quedado escondido, albergado en un rincón de la memoria. Cuando lo necesito, si tengo que aludir a él, o evocarlo o hablarle a Miguel, como a veces me pide, del abuelo, tengo que cavar hondo en ese pozo profundísimo donde

yace dormido el fulgor de los días pasados [Rodríguez Aldecoa, 1997: 150].

En una obra de corte muy distinto, *Entre líneas* (1996), encontramos a dos personajes que cumplen también con este rasgo. El narrador los describe desde el recuerdo, destacando en ellos la característica de la vejez:

Don Claudio y doña Adela eran los dos muy viejos y olían a viejos a pesar de que aún les quedaba tiempo para jubilarse. [...]. Llevaban muchos años de profesores y la enseñanza los había ido gastando y postrando hasta la extenuación [Landeró, 1996: 42].

La última novela en la que encontramos a personajes similares es *La sangre de los ángeles* (2001). En ella aparece el matrimonio formado por Jaime de Molinos y Matilde Cuaresma. El primero representa a un tipo de maestro autoritario, que pretende seguir atado a un pasado franquista, que se resiste a cambiar de métodos y adaptarse a la nueva escuela. Su mujer, Matilde Cuaresma, representa el orgullo rural de una de las familias tradicionales de Breda, el territorio donde se desarrolla la novela. Desde la perspectiva de Jaime de Molinos, que observa a su mujer en el patio desde la ventana del aula, podemos entender el peso y el paso de los años en el matrimonio:

Entre el grupo de mujeres estaba su esposa, Matilde Cuaresma. Observó su figura fuerte y arrogante, ya nada atractiva. Aunque había sido una mujer que lo enloquecía en la cama, poco a poco ella también había ido volviéndose anodina, a fuerza de años, de monotonía, de vestirse con ropas de colores pardos... [Fuentes, 2001: 108].

Al margen de los matrimonios, en nuestra sociedad tradicional son esenciales las relaciones de filiación, especialmente las establecidas entre padres e hijos, y a través de ellas, desde una perspectiva ancestro-céntrica, la ascendencia o parientes de generaciones anteriores de los que cada uno procede, al modo como se establecen las relaciones entre miembros de un linaje o un clan a partir de un ancestro común. Hay que señalar el carácter fuertemente

androcéntrico, casi patrilineal, como se puede ver por la transmisión del apellido, en el tratamiento del vínculo con algún pariente de generaciones anteriores. En esta tendencia patrilineal es como si solo los varones transmitieran ese conjunto de aspectos relevantes y modélicos que definen a, en este caso, un buen maestro. Otra cosa bien distinta es cuando se evalúa la ascendencia en el caso de las mujeres.

Sin duda, los padres de los maestros también desempeñan una función en la novela. Hay dos novelas en las que esa función será mostrar la comentada ascendencia del personaje y la posible influencia recibida en la modelación del carácter y la forma de entender el mundo. Así, vemos cómo en *Doña Mesalina* (1910) la familia de la maestra no puede ser más extravagante: una madre de dudosa reputación, un padre que había sido actor y desde luego era cornudo, mal aceptado entre su propia familia, y una hija más joven, algo lujuriosa. El hecho de que la maestra se nos muestre como un personaje de mala reputación en el pueblo parece estar en consonancia con sus propios ancestros.

En un sentido diferente, pero también coincidente en cuanto a la formación del carácter de Doña Paquita, encontramos en la novela *Miss Giacomini* (1941) argumentos suficientes para creer que los padres de la maestra han podido determinar en gran medida ese apego del personaje a las buenas costumbres, pero que a veces raya con el ridículo:

Doña Paquita Ramírez es hija de un sargento primero de Artillería, murciano de nacimiento, y de una afamada comadrona indígena. De su padre heredó –junto con su apellido immaculado- esa pasmosa facilidad de hablar en lengua castellana, que tanto prestigio le proporciona entre las señoras indígenas. De su madre, algunos modismos locales, que empañan a veces la pureza de su lenguaje, y buen número de relaciones sociales entre la nobleza y la burguesía [Villalonga, 1969: 110].

En otros casos, la aparición de los padres sirve para que el lector conozca no solo el origen del personaje, sino las dificultades por las que tuvo que pasar en la infancia, y lo difícil que fue que realizara sus estudios. Es el caso del maestro conocido como El Patinito, personaje de la novela *Los hijos muertos* (1958):

Nació en Barcelona, una noche de abril de 1906, y creció en la Casa de Caridad. Su madre le venía a ver y le traía paquetes de ropa y de caramelos. Cuando tuvo doce años su madre lo llevó a un colegio grande y oscuro, de la calle de Tallers. “Vas a un colegio de pago –le dijo-. A ver cómo sales adelante, porque me cuestas lo que gano”. Vivían El Patinito y su madre en una habitación de la calle de la Unión. Dormían en una cama ancha de hierro negra, los dos juntos. El Patinito comía en el colegio. Patinito entraba en el colegio a las nueve de la mañana, y salía a las siete de la tarde. Volvía a la habitación de la calle de la Unión, y se tendía encima de la cama con los zapatos llenos de polvo, y los libros al lado. Estudiaba, hasta que venía su madre [Matute, 1981: 84].

A veces, simplemente se describe el origen familiar, como ocurre en la novela ambientada en la Guerra Civil, *Duelo en el Paraíso* (1959), donde Dora, la maestra, habla de sus padres y del lugar donde transcurrió su infancia:

Mi madre vivía con otro hombre desde que yo era niña y mi padre falleció cuando cumplí los ocho años [...]. Mi infancia transcurrió en el cigarral que poseían en la provincia de Toledo y fue allí donde advertí que por mis venas corría distinta sangre [Goytisolo, 1991: 236].

Por último, una función de los padres, en este caso de la madre, es manifestar el dolor que siente el personaje cuando debe enfrentarse a la soledad de un destino lejano. Así, la maestra Pilar Rodríguez debe abandonar a su familia en Zaragoza para ir a ocuparse de la escuela de Morro Jable en Fuerteventura. Y ese dolor de la partida se manifiesta claramente en la novela en el momento de la separación: “Un dolor la despedida en la estación de Zaragoza agitándose en la lejanía los pañuelos de su madre y del pequeño Juanito” [Nácher, 1961: 15].

En nuestra sociedad tradicional no podemos hablar de matrimonio sin entrar en el ámbito de la reproducción. Podemos considerar el matrimonio como el primer momento de la reproducción social. Cada nuevo matrimonio es un triunfo parcial de la sociedad, ya que se acerca el momento de la procreación, base del mantenimiento de ésta. Es el nacimiento de un hijo el que marca el

auténtico éxito del matrimonio. Estaríamos, pues, ante una institución que va a regular, entre otras cosas, la posibilidad de procreación.

En esta investigación nos encontramos con estos personajes, o con alguna referencia a ellos, en seis novelas.

Ya en *Reparto de tierras* (1934) se describe a la familia del maestro, y a sus hijos. César Arconada, fiel a su descalificación del personaje conservador y tradicional, don Pantaleón, no duda en echar mano de la hipérbole para acentuar su carácter religioso, de hombre influyente que no permite siquiera la educación en libertad, habiendo influido así, de manera determinante, en la supuesta vocación de sus hijos. Llama poderosamente la atención este rasgo paterno, demasiado obsesionado con la espiritualidad, que a todas luces desvirtúa al personaje, haciéndolo parecer poco creíble: “Tuvo cinco hijos: de los varones, uno de ellos es cura y el otro fraile franciscano. Las mujeres son las tres monjas. La religiosidad era su orgullo” [Arconada, 1988: 70].

Muy diferente es la concepción del hijo de Dora, la maestra de *Duelo en el Paraíso* (1959), que en contra de todos los obstáculos que supone la guerra, manifiesta la esperanza en el futuro porque lleva un hijo en sus entrañas, y solo desea que se acabe el conflicto para poder hacer una vida normal junto al hombre que ama:

A solas, durante la semana, con el hijo que sentía crecer en ella, hacía proyectos para el momento en que regresara Martín. Deseaba oírle hablar de lo que harían después; del empleo que tendría, de su futura carrera [Goytisolo, 1991: 235].

Las dos hijas del maestro de la novela *Días del desván* (1997) son solo unas muchachas algo mayores que los alumnos de su padre, que andan alrededor de la escuela, y que manifiestan en cierto modo la falta de adaptación propia de las familias desarraigadas. También son la referencia en el mundo infantil de los alumnos que se enamoran inútilmente de ellas:

Las dos hijas, lo suficientemente mayores para mirar a los alumnos desde esa distancia que implica el mismo desinterés que menosprecio, no tardaron en languidecer por

los patios, aburridas y ociosas entre sus manoseadas novelas y sin poder disimular una melancólica abulia que el otoño haría más intensa [...]. Cuando terminó el invierno todos los alumnos de don Arno estaban enamorados y desengañados a partes iguales, trastornados por la inocente diversión de aquellas hijas que les habían hecho conocer la ilusión y el desconsuelo sin saber a qué carta quedarse [Mateo Díez, 1997: 90, 91].

En *Plenilunio* (1997), novela que aborda algunos de los problemas del mundo actual, vemos ya a una mujer de nuestra época, Susana, que acaba de separarse de su marido, y tiene que ingeniárselas sola para poder educar a su hijo pequeño al mismo tiempo que acude a su trabajo en la escuela. En este caso, la dificultad a la hora de atender a su hijo, sirve para mostrar a la maestra como una mujer cansada, que tiene que desempeñar su profesión, pagando además el tributo de ser madre en nuestro tiempo. Una liberación femenina no exenta de algunos riesgos:

La nueva vida de pronto era otra vida, una ofuscación de soledad y trabajo, de escarnio de haber sido dejada y sobresalto de posibles regresos, angustia de noches a solas con el niño enfermo, de minutos aguardando por la mañana a que llegara la chica que iba a quedarse con él, de salir a toda prisa de una reunión en la escuela para recogerlo de la guardería, para llevarlo a urgencias a las cuatro de la madrugada, porque parecía que se asfixiaba en la cuna y la fiebre no le bajaba [Muñoz Molina, 1997: 93].

Por último, hay un papel que adoptan los hijos del maestro que tiene que ver con el personaje que cuenta la historia. Sucede en dos novelas. Por un lado, la segunda novela de la trilogía de Josefina R. Aldecoa, *Mujeres de negro* (1994) está escrita por la hija de Gabriela, que narra los acontecimientos que suceden en la hacienda de México donde viven, y donde su madre ejerce como maestra de los hijos de los trabajadores que su segundo marido, Octavio, tiene en su finca; por otra lado, tenemos la novela de Julio Llamazares, *Escenas del cine mudo* (1994), en la que el hijo del maestro cuenta la historia de su infancia a medida que observa unas fotografías que lo retrotraen al pasado.

Dentro de la familia nuclear que sugieren antropólogos como Radcliffe Brown (1982) o Murdock (1949) los hermanos de ego cobran un especial protagonismo, constituyendo los primeros y principales cognados de estos.

Hay dos novelas en las que aparecen dos maestros que se caracterizan por ser hermanos. En ambos casos el rasgo más determinante, aparte del lazo de parentesco, parece ser el de la soltería. Respecto a la primera novela: *Central eléctrica* (1958), son dos mujeres solteras, que parecen destinadas a seguir siéndolo durante toda la vida, a pesar de no ser todavía viejas. Llama la atención en ellas su espiritualidad y su rechazo a todo lo que pueda parecerles pecado. De modo que esos prejuicios son los que determinan en cierto modo su estado:

Doña Carmen y doña Luisa, las maestras, eran dos hermanas de treinta y tantos años cada una, sin esperanza de convertirse en mujeres alguna vez. Quizás tuvieron su ocasión, y les pareció demasiado parecida a lo que ellas llamaban y llaman “pecado”, o quizá no lo tuvieron nunca y, por esto mismo, lo empezaron a considerar pecado [López Pacheco, 1970: 151].

En cuanto a la segunda novela, *Los ojos vacíos* (2000), los hermanos son el maestro y la maestra que dan clase en la misma escuela: Don Prístoro y la señorita Lolla. Son ya mayores, y también los caracteriza el rasgo de su soltería:

Silenciosa el aula, sonaba en el piso de abajo la voz atiplada de la señorita Lolla, que era una mujer rígida, con un rictus desdeñoso en la boca, soltera como su hermano, cincuentones los dos, ella uno o dos años más joven que él [Aramburu, 2000: 135].

Encontramos en la novela *Doña Mesalina* (1910) a un personaje que dice ser tío de Josefina, la maestra. Es un personaje que se hace llamar “tío”, pero quizás no sea precisamente por tener sobrina. En el contexto de la novela, es un personaje que ejerce el papel de compañero de la madre de la maestra, pero a juzgar por el comportamiento que demuestra con Josefina, no podemos decir que sea un personaje del todo recomendable. Sobre todo si atendemos a lo que le

dice a la maestra: “Por estas pesetas del tito, eres tú profesora de Instrucción Primaria, y no profesora de...de lo otro” [López Pinillos, 1975: 39].

Se recoge, no obstante, la posibilidad de que con esta relación de parentesco, el autor quiera referirse al “hermano de la madre”, un pariente de gran trascendencia en muchas sociedades, también en la nuestra tradicional, que antropológicamente ha sido muy interesante, y sobre el que se ha escrito mucho. Tanto es así, que el mismo Lévy Strauss sitúa a éste dentro de lo que para él es la célula o átomo del parentesco, junto a su hermana y la prole de ésta, por encima incluso, en lo referido a derechos y deberes respecto a los sobrinos, que el mismo padre biológico [En Aranzadi, 2003].

Tan frecuente como el maestro casado, es el maestro soltero en diferentes narraciones. Ya he hecho alusión en el apartado “Los hermanos del maestro” a la soltería de algunos personajes, y por lo tanto no volveré a insistir en ello.

Aparte de *Central eléctrica* (1958) y *Los ojos vacíos* (2000), hay otras tres novelas en las que este estado civil del personaje se manifiesta. Así lo vemos, por ejemplo, en *El camino* (1950), donde los alumnos de don Moisés parecen empeñados en casarlo a la fuerza, ya que se trata de un personaje solitario, que además no oculta su necesidad de encontrar una mujer. Todo el capítulo XV está dedicado a la broma que le gastan los alumnos, capitaneados por Daniel, el Mochuelo, que consiste en la carta que escriben en nombre de Sara a don Moisés, y que dará lugar a la relación de ambos:

Don Moisés, el maestro, decía a menudo que él necesitaba una mujer más que un cocido. Pero llevaba diez años en el pueblo diciéndolo y aún seguía sin la mujer que necesitaba [Delibes, 1978: 149].

También se alude a la soltería del maestro don Baltasar Cañizo, en la novela *Cuerda de presos* (1953), aunque en este caso es una decisión propia: “Estaba soltero. No había querido casarse y algunas veces le pesaba la soledad. Pero su pasión vagabunda le impedía ligarse a alguna de aquellas señoritas pueblerinas” [Salvador, 1985: 95].

Por último, la maestra Asunción Molino, en la novela *Las hogueras* (1964), también es soltera. Como ya es mayor, le cuadra mejor el nombre de solterona,

aunque no le guste El personaje reflexiona sobre su condición, y trata de mentalizarse, admitiéndolo como una decisión, y sacando de paso ventaja a su soltería:

Asunción Molino [...] piensa que alguna ventaja ha de tener con haberse quedado soltera. Al menos no tiene que gastar la absurda coquetería de llevar las piernas descubiertas y los brazos al aire para encandilar a un marido. Ella se puede permitir el lujo de no pasar frío. Nadie la ve [...]. Solterona. La palabra no le gusta. Ya que forzosamente ha de pasarse sin hombre, le gustaría más ser viuda. Viuda: el nombre tiene una dignidad que no tiene el otro, está menos envilecido. Pero, palabras aparte, prefiere estar soltera a permanecer atada a un hombre [Alós, 1987: 85].

3.3.2. El personaje en el contexto del aula: maestro y alumno.

3.3.2.1. La relación del maestro con los alumnos.

Se puede decir que es ésta la principal función del maestro. Su labor más importante desde el punto de vista profesional. No es fácil delimitar a veces algunos apartados, ya que a la hora de hablar del maestro desde otros puntos de vista podemos chocar con otros aspectos tocados en anteriores epígrafes. Aunque sea ésta la principal labor del maestro, su atención a los alumnos, no es, sin embargo, la más tratada por los novelistas. Lo que se muestra en este epígrafe es cómo se presenta el maestro ante el grupo de escolares que tiene encomendados, y cómo lo ven ellos a él. Por eso este espacio es necesario estudiarlo desde tres puntos de vista, que serían las siguientes:

En primer lugar, cómo ve el alumno al maestro; en segundo lugar, cómo ve el maestro a sus alumnos; en tercer lugar, cómo es esa relación que mantienen, y en función de ella, en qué medida se premia o se castiga al alumno.

Antes que nada, sería conveniente decir que la opinión del alumno sobre su maestro aparece, sobre todo, en aquellas novelas cuyo narrador es el propio alumno. Ya hemos visto en apartados anteriores cómo era descrito el maestro por un narrador que fue su alumno, fuera éste narrador real (novelas autobiográficas) o narrador ficticio (novelas que tratan de la biografía de un personaje, o

simplemente novelas de recuerdos de infancia). Menos frecuentes son las novelas narradas por maestros, aunque tenemos la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa, y también *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio. Es por eso por lo que este asunto ya no será tratado aquí. Me limito, pues, a los modos señalados, que se pueden establecer de la siguiente manera:

3.3.2.2. El maestro ante los alumnos.

Si tenemos en cuenta cómo es la relación del maestro con los alumnos desde el punto de vista de estos últimos, es decir, qué es lo que piensan ellos de su maestro, y cómo lo ven, podemos establecer dos apartados.

- a. El maestro visto por los alumnos.
- b. Los motes del maestro.

Desarrollo a continuación cada uno de ellos:

- a. El maestro visto por los alumnos:

Tomo como referencia cuatro novelas con distintas fechas de publicación y ambientadas en diferentes épocas. La primera de ellas, tanto por fecha de publicación como por ambientación, es *La barraca* (1898). En ella, don Joaquín es visto por los alumnos, ante todo, como una persona de autoridad, y lo tratan con mucho respeto. Como veremos, diríase un respeto excesivo. Es curioso que cuanto menor es el salario y peores son las condiciones laborales del maestro, éste tenga a su vez más autoridad. Don Joaquín puede pegar e insultar a sus alumnos (estamos en una novela ambientada a finales del siglo XIX); sin embargo, éstos lo asumen como algo normal, y acaso los propios padres lo consideren necesario. Así, cuando salen de la escuela besan la mano del maestro, como si fuera una figura ejemplar, como se hacía antiguamente, sobre todo en las zonas rurales, con los curas: “Salían de la barraca besando antes la diestra escamosa de don Joaquín y repitiendo todos de corrido [...]: ¡Usted lo pase bien! ¡Hasta mañana si Dios quiere!” [Blasco, 1998: 152].

En la novela *Reparto de tierras* (1934), el maestro Jorge Espinosa es presentado por el narrador como un modelo de maestro ejemplar, afín a las ideas de la República. Para ello necesita que su presentación ante los alumnos sea la

adecuada, distante de la de don Pantaleón, el maestro jubilado, conservador, contrario a las nuevas ideas progresistas. De esta manera, la relación que los alumnos tendrán con este nuevo maestro será mejor, pero al principio causa en ellos extrañeza, ya que no están acostumbrados a que los traten bien. Así, hemos cambiando con respecto a la visión de los alumnos: desde la autoridad incuestionable de Don Joaquín, a la camaradería de los nuevos tiempos, personalizada en un maestro más cercano a los alumnos, como Jorge Espinosa:

Jorge se desenvuelve en la escuela con dinamicidad y simpatía. Los chicos lo notan. Aquellos métodos rígidos, cansados y monótonos de antes ya no existen. Basta un instante para observarlo. El maestro está más cerca de los niños y los niños más cerca del maestro.

- Queridos muchachos, queridos amigos míos –empieza a hablarles el maestro, con simpatía.

Los niños no están acostumbrados a este lenguaje de amistad. ¿Qué clase de maestro es éste? Los niños no comprenden, pero sienten una alegre, una viva satisfacción por esta amistad que desde el primer momento les brinda el profesor [Arconada, 1988: 273].

Muy diferente a los dos maestros anteriores es doña Paquita, la maestra de la novela *Miss Giacomini* (1941). A pesar de que es una novela ambientada en el periodo de Regencia, y sabemos que es una época en la que la autoridad del maestro es incuestionable, vemos cómo hay algunos atisbos de rebeldía en las alumnas hacia su profesora. Por ejemplo, cuando ésta se equivoca en la explicación de un problema, algo que habría sido inimaginable en la escuela de la huerta valenciana de don Joaquín:

Una de sus discípulas –muchacha raramente estudiosa- se ha levantado para protestar del camelo aritmético realizado por su maestra.

-Está mal –ha dicho fríamente.

Los ojos de doña Paquita han centelleado de ira.

- Señorita, es de muy mal gusto querer dar lecciones a quien es superior a usted en edad, saber y gobierno.

La odiosa criatura, sin amilanarse, ha insistido.

- Esta división está mal.
 - ¡Y su conducta de usted está peor, y es impropio de una señorita educada!
 - Esta división está mal; repare usted que el cociente es mayor que el dividendo y el divisor menor que el resto.
 - ¡Es usted una víbora! –exclama, sulfurada, la profesora, mientras borra apresuradamente la cuenta monstruosa-. ¡Así me pagan ustedes mis desvelos en pro de la enseñanza! Bien dice el refrán aquello de “Cría cuervos, y te sacarán los ojos”.
- Doña Paquita Ramírez se echa a llorar histéricamente.
- No me respetan...Y faltar a la maestra es aún peor que faltarle a los padres. Todo está desquiciado...
- La alumna irrespetuosa escribirá 500 veces el refrán de: “Cría cuervos, y te sacarán los ojos” [Villalonga, 1969: 110, 111].

Para finalizar este apartado, baste con acudir a una novela en la que los alumnos advierten la absoluta falta de preocupación del maestro por la enseñanza. Don Prístoro Vivergo en la novela *Los ojos vacíos* (2000) va a la escuela más con el ánimo de pasar el rato de la mejor manera que de atender a sus alumnos:

Él ojeaba “La hoja de la Patria”, que mandaba traer de la calle a alguno de los alumnos. Bebía entretanto café servido en bandeja por la criada de la casa, liaba cigarrillos y los fumaba. A cada momento, mientras leía el periódico, renegaba meneando la cabeza en señal de disgusto o profería exclamaciones entre dientes: “qué barbaridad”, “habrase” visto”, “unos bellacos” [...].

Don Prístoro Vivergo llegaba a las clases de la tarde notoriamente descansado al término de su siesta cotidiana. Nada más entrar encendía un puro largo que fumaba en nuestra presencia con sosegado y sonriente deleite. Aquella era probablemente su hora predilecta de la jornada [...].

Mientras tanto, él sacaba de un cajón de su mesa una botella de vino y echaba la tarde a perros fumando y bebiendo hasta la hora de ordenarnos recoger los bártulos y marchar a nuestras casas [Aramburu, 2000: 136, 138, 139].

b. Los mote del maestro.

Si ha habido una característica común a la mayoría de los maestros, ésta ha sido el apodo. Pocos han podido librarse de llevar un mote. Sobre todo aquellos maestros de zonas rurales que han vivido durante mucho tiempo en la misma localidad. En las zonas rurales el apodo es frecuente en casi todas las familias, que heredan el mote de sus antepasados. Normalmente, aunque hay excepciones, quienes le ponen el mote al maestro son los alumnos. No es fácil determinar el motivo por el que los maestros suelen tener mote, y no ocurra esto con otras profesiones, al menos con la misma frecuencia. Podríamos pensar que quizás sea el hecho de mantener una cercanía diaria con un segmento de la población más inclinado a la diversión y a la burla que a hacer lo que dictan las normas de comportamiento social, que sí se le exige a la población adulta. De cualquier manera, no es el objetivo determinar las causas de este hecho, sino mostrar cuáles son los mote con los que aparecen los maestros rurales en las distintas novelas.

En contra de lo que a priori podría parecernos más lógico, solo hay seis novelas en las que se nombra al maestro por el mote. Veamos cuáles son esas novelas y los motivos de los distintos apodos.

No siempre hay un acierto sutil a la hora de poner un mote al maestro. Muchas veces, este apodo deriva de una simple aproximación al nombre real. Es el caso de don Pantaleón, en la novela *Reparto de tierras* (1934), a quien sus alumnos llaman “Don Pantalón”; y también por la misma razón nos encontramos a Miguel Patino, en *Los hijos muertos* (1958): “Luego, llegó al pueblo “El Patinito”. Le llamaron así, casi enseguida, porque era menudo, delgado y muy joven. Se llamaba en realidad Miguel Patino, y aún no había cumplido veinticinco años” [Matute, 1981: 81].

Tampoco es muy diferente la razón del mote de don Baltasar Cañizo, a quienes sus alumnos llaman “El negro”. El propio maestro tarda en adivinar la razón, que evidentemente no es extraña:

Le gustaba que le llamaran don Baltasar, aunque bien sabía que a sus espaldas le mentaban por el mal nombre de “el Negro”. Le había costado mucho seguir el extraño razonamiento que les había

llevado a darles tal apodo, pues él, precisamente, linfático por temperamento y achaques, tiraba más a la nieve que al carbón. Había supuesto, en definitiva, que lo denominaban así comparándole con el tercero de los Reyes Magos [Salvador, 1985: 95].

Tampoco es muy raro el apodo cuando deriva de una de las aficiones que el maestro manifiesta con determinación en la escuela. Ya sabemos, y tendremos ocasión de verlo con más detenimiento más adelante, que una de las mayores costumbres de los maestros fue siempre mantener el orden en la clase, aunque fuera a base de golpes, aplicados con cuanto instrumento de castigo tuvieran a su alcance. Es la razón por la que al maestro que aparece en el libro de memorias de Miguel de Unamuno, *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), le llaman “el pavero”, por la costumbre de llevar en la mano una caña, como quien guía a los pavos: “Fue mi primer maestro [...] un viejecillo que olía a incienso y alcanfor [...], armado de una larga caña que le valió el sobrenombre de “el pavero” [Unamuno, 1968: 11].

Hay algunos apodos, sin embargo, que tiene más acierto. Son los que derivan de los defectos, bien sean físicos, como es el caso de don Moisés, en *El camino* (1950), o bien deriven de algunas muletillas, como es el caso del maestro Don Antonio, en *Martín de Caretas* (1955).

Respecto al primer caso, el mote no lo ponen los alumnos, que no serían capaces de llegar a tanto, sino el juez del pueblo. A don Moisés le llaman “El peón”. El mote alude al defecto físico de don Moisés, que tiene la boca torcida. Pero es un apodo demasiado sutil, y Daniel, el niño protagonista de la novela, que también tiene mote: “El Mochuelo”, no entiende la razón:

El día que le explicaron que le bautizó el juez así en atención a que don Moisés “avanzaba de frente y comía de lado”, Daniel, el Mochuelo, se dijo que “bueno”, pero continuó sin entenderlo y llamándole Peón un poco a tontas y a locas [Delibes, 1978: 39].

También es en cierto modo humorístico el mote que le adjudican los alumnos a don Antonio en la novela *Martín de Caretas* (1955). En este caso, el apodo se basa en la mera repetición, ya que se le llama con la misma palabra

que el maestro repite constantemente, aunque es muy posible que los alumnos desconozcan su significado:

“Camándulas” era la expresión favorita del maestro, el amable adjetivo con que reprendía de ordinario a sus alumnos, cuando no lo hacía con la vara. “Usted, Camándulas, a ver...Ya lo conozco: todo camándulas...” [...]. Cuando se dirigían a él, le llamaban don Antonio, y muy bien, y sin reír; pero por lo bajo, y entre ellos, le llamaban “Camándulas” [Arbó, 1967: 13].

Por último, hay algunos apodos que ya vienen dados de antemano por el propio autor. Es el caso de novelas como *Doña Mesalina* (1910), que es el sobrenombre de la maestra Josefina, y que da título a la novela. El nombre de Mesalina nos recuerda a la tercera esposa de Claudio I, Emperador romano (41-54 d. d. C.), a quien mandó matar después de simular ésta un matrimonio con su amante. Debemos suponer que el nombre hace referencia a la voluptuosidad de Mesalina, en cuanto a sus supuestas relaciones con varios amantes mientras estaba casada con el Emperador Claudio. En ningún momento se explica la procedencia del nombre ni quién se lo puso a la maestra. Sin embargo, son significativas las palabras de su amante, Bernal, una vez éste ha descubierto la existencia de don Silvano, protector de Josefina:

¡Oh, doña Mesalina! La emperatriz, a su lado, era una monja. El demonio con carne de mujer; la ramera más ramera del mundo; lo más tirado, lo más podrido, lo más enviciado, lo más sucio... [López Pinillos, 1975: 145].

3.3.2.3. Los alumnos ante el maestro.

Trato de explicar en este apartado cómo ven los maestros a sus propios alumnos, qué piensan sobre ellos, en qué medida condicionan éstos su trabajo. Descarto hablar aquí de las novelas escritas por maestros o por narradores que asumen la función de maestros, a las que me refería antes, ya que está visto en

apartados anteriores. Para este apartado también se puede dividir este estudio en varias partes.

a. La visión del maestro.

Si nos basamos solo en las impresiones que les causan a los maestros sus alumnos, podemos decir que en la mayoría de los casos es negativa. Conocemos la opinión de los maestros sobre sus discentes en nueve novelas, y solo apreciamos en tres de ellas una opinión positiva. En el resto de las novelas, los maestros se enfrentan a alumnos muchas veces miserables, cuando no hambrientos y desharrapados. Depende, claro está, de la situación de la escuela y de la época, pero encontramos a estos alumnos igualmente en novelas de finales del siglo XIX, a principios del siglo XX, en el periodo republicano, e incluso en la primera etapa del franquismo.

Siguiendo el orden de publicación de las novelas, vemos algunos ejemplos. Ya en *La barraca* (1898), aparte del ambiente de pobreza que reina en la huerta, los alumnos de don Joaquín tienen entre cinco y diez años, y son definidos como “salvajes que apedrean a los pájaros, roban la fruta y persiguen a los perros”. Lo cual no es motivo para que don Joaquín los trate de usted y los llame señor de tal.

Como ya hemos tenido ocasión de comprobar en otros apartados, y a propósito de otros argumentos, en la novela *Reparto de tierras* (1934), se insiste en la división entre los dos bandos, incluso a la hora de definir a los alumnos de don Pantaleón: los hijos de los unos, y los hijos de los otros. Pero de cualquier manera, todos ellos unidos por el sello de la escasez y la miseria:

Igual que los hombres, los muchachos de Robledillo están divididos en bandos. No hay contradicción: el bando de los hijos corresponde al bando de los padres. Hay en los niños un instinto que no se equivoca [...]. En la escuela de Robledillo todos los niños son pobres. La lucha es entre niños de padres esclavos y niños de padres rebeldes [...]. Todos ellos van enseñando las carnes, con las chaquetas grandes y viejas de los padres, desgarradas por las mangas, dejando ver los cuerpos morenos de sol y tierra. Las disputas que se arman son por el pan [Arconada, 1988: 71, 72].

La misma sensación de miseria es la que siente María en la novela *El fulgor y la sangre* (1954), aunque ahora se añade también el dato de la dificultad de aprendizaje de los alumnos: “María no se acostumbraba a la escuela. Le molestaban los chiquillos de miradas tristes, de cuerpos desnutridos, de resistencia heroica al aprendizaje de las primeras letras” [Aldecoa, 1970: 132].

Y Pilar Rodríguez manifiesta su decepción la primera vez que entra en contacto con quienes serán en adelante sus alumnos, en la novela *Cerco de arena* (1961):

Al punto se vio rodeada por una nube de críos semidesnudos. Carnes de sol se escapaban por los andrajos de la bandada de niños, en tanto mocos secos le rondaban la cercanía de la boca. Para Pilar, consciente de su deber pedagógico, eran, éstos, los ángeles que iban a justificar su existencia en Jandía [Nácher, 1961: 29].

En *Cuerda de presos* (1953), don Baltasar Cañizo tiene cincuenta alumnos, y a ellos se refiere como muchachos torpes, a los que define el narrador como burros y brutotes: “Hasta media centena de alumnos tenía, no del todo tontos, aunque sí bastante burros. Y por burros tenía a los brutotes” [Salvador, 1953: 95].

En una línea distinta, pero no menos triste, encontramos a los alumnos de Susana Grey, en una novela ambientada ya en nuestra época, *Plenilunio* (1997). Al principio, la maestra siente desconcierto ante el enigma que le plantean sus alumnos: “Cada uno de los niños que se sentaron delante de ella en los pupitres el primer día de su primer curso era un enigma que la conmovía y la desconcertaba” [Muñoz Molina, 1997: 84].

Pero días después no será el mismo motivo lo que la desconcierta y entristece. Ni tampoco la miseria, ni el atraso, ni siquiera la poca voluntad para el aprendizaje, como ocurría en otras novelas, sino algo mucho peor: la ausencia de la niña tras su muerte, la profunda tristeza que le produce ver su mesa vacía: “Muerta la niña, miraba sus trabajos escolares y su pupitre vacío con un hondo luto de orfandad, como si también a ella le hubiesen arrancado de la vida a su hija” [Muñoz Molina, 1997: 98].

No siempre es negativa la visión del maestro, ni le causará tristeza mirar a sus alumnos, ni presentarán éstos la misma actitud ante las enseñanzas que reciben. Aunque esto lo apreciamos solo en tres obras.

Un caso de buen comportamiento y recta actitud lo encontramos en la obra de Miguel de Unamuno, *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908). En ella, el narrador, al recordar su pasado, manifiesta el uso de las costumbres que imponía el maestro en el aula y que los alumnos respetaban y cumplían a rajatabla, hasta el punto de rayar en el absurdo a base de repetir siempre las mismas fórmulas al entrar en clase:

Al entrar, lo primero era detenerse en la puerta y [...] soltar el saludo: “Buenos días tenga usted, ¿cómo está usted?”, esto canturreándolo, acentuando mucho y alargando la última é, y allí, quieto, hasta recibir en cambio el “Bien, ¿y usted?”, a lo cual se decía “¡Bien, para servir a usted!”, y se podía ya pasar. Este saludo tradicional evolucionó poco a poco, como lo litúrgico y lo no litúrgico, hasta convertirse en un rápido y enérgico silabeo que sonaba algo así como: “¡tas tas tas tas tas tausté!” [Unamuno, 1968: 15].

También parecen aplicadas y disciplinadas las alumnas que tiene a su cargo doña Paquita en la novela *Miss Giacomini* (1941). Todo el interés que manifiesta la maestra es que aprendan buenas costumbres y tengan educación, pero siempre de acuerdo con sus ideas conservadoras:

Doña Paquita aspira a educar las nuevas generaciones femeninas según los principios severos del antiguo régimen. Jamás se debe saludar a la primera a un hombre. Sistemáticamente, hay que rehusar todas las invitaciones: solo se podrán aceptar después de reiteradas. Comer con apetito es síntoma de grosería, impropia de una señorita bien educada. En la mesa, el apetito se disimula con remilgos y monerías. Toda lectura es peligrosa: hay que leer a escondidas [Villalonga, 1969: 109].

Y no puede ser mejor el interés por aprender que manifiestan los alumnos de la hacienda mexicana donde Gabriela ha fundado su escuela. Son niños que nada tienen, apenas ningún derecho, porque son los hijos de los indios que tiene a su servicio Octavio, segundo marido de Gabriela. La actitud de la maestra con

quienes hasta entonces han vivido en el más absoluto olvido, no puede ser más agradecida. Pero quizás le haga todavía más ilusión a la maestra que a ellos mismos:

Los niños llegaban a las nueve de la mañana. Aparecían repeinados y limpios, daban los buenos días y se sentaban a trabajar. Mi madre hizo una lista con sus nombres y apellidos y cada día comprobaba que estaban todos. Los había de edades muy diferentes, pero ninguno sabía leer. Los dividió en grupos y le dijo a Octavio: “Me parece que he vuelto al principio otra vez. Al primer pueblo en que tuve una escuela unitaria y no sabía cómo arreglármelas para que no perdiera el tiempo ninguno...” [Rodríguez Aldecoa, 1994: 64].

b. Alumnos privilegiados.

Es difícil que al maestro no se le note su predilección por algún alumno. Suele ser frecuente que el motivo no sea otro que por su aplicación y comportamiento. Pero no siempre es así. Muchas veces el maestro tiene que comportarse de forma distinta con algunos alumnos. Ya se dice así en *Martín de Caretas* (1955), haciendo extensiva esta costumbre a todas las escuelas:

En la escuela, como en todas las escuelas, como en todas partes, existían los privilegiados. Eran dos; máximo, tres. Eran los únicos que casi no llevaban ropas remendadas; tenían buen color de cara, y los Magos les traían juguetes en las noches de Reyes [...]. A los privilegiados no les alcanzaba la vara de “Camándulas”. Allí la vara se detenía; la cólera del dios, ante aquellas cabezas bien peinadas, se desvanecía. [Arbó, 1967: 14, 15].

El maestro sabe hasta dónde puede llegar a la hora de castigar a un alumno, y también a la hora de tratarlo. Suele ser determinante en estos casos la familia. Si la familia es influyente o conocida, el maestro cambia su actitud con los alumnos. Lo vemos así en tres obras. Veamos los ejemplos siguiendo el orden de publicación:

En *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904) el narrador cuenta en primera persona sus recuerdos en la escuela y habla de su maestro, quien

obligado por el cargo del padre –alcalde del pueblo- tiene que tomar en consideración al hijo, con quien se aplica de manera especial en su instrucción, lo que no siempre agrada al alumno:

Yo –como hijo de alcalde- recibía del maestro todos los días una lección especial [...]. Yo me quedaba solo en la escuela; entonces el maestro me llevaba, pasando por los claustros y por el patio, a sus habitaciones. Ya aquí, entrábamos en el comedor. Y ya en el comedor, abría yo la cartilla, y durante una hora este maestro feroz me hacía deletrear con una insistencia bárbara [...]. Deletreaba una página, me hacía volver atrás; volvíamos a avanzar, volvíamos a retroceder; se indignaba de mi estulticia; exclamaba a grandes voces: “¡Que no, que no!” Y al fin, yo, rendido, anonadado, oprimido, rompía en un largo y amargo llanto... [...]. Y entonces él cesaba de hacerme deletrear y decía moviendo la cabeza: “Yo no sé lo que tiene este chico...” [Martínez Ruiz, 1970: 20, 21].

Camilo José Cela, que realiza una crítica contundente sobre la escuela en su obra de memorias *La rosa* (1959), no puede sustraerse a criticar también esta actitud del maestro de su pueblo, que actuaba con crueldad para castigar a otros alumnos, pero se contenía con él por auténtico miedo a la familia:

Debo declarar, porque es verdad, que Don Luis jamás me puso la mano encima. Pero el lector convendrá conmigo en que las causas que le llevaban a la contención –el ser yo de familia conocida e influyente, como se dice y se padece en los pueblos- no podían ser más innobles ni rastreras [Cela, 1980: 185].

Algo parecido cuenta el narrador de *Falsas memorias de Salvador Orlans* (1967). Dado que el autor, el protagonista aquí de estas falsas memorias, pertenece a una buena familia, la actitud respecto a ellos del maestro resulta lógica, ya que a pesar de la posición privilegiada de la familia, el niño y su hermano van a la escuela pública:

Siempre nos hacían sentar en el primer banco. Esta distinción se debía más a la forma de vestir que a la aplicación, casi nula [...]. No despuntando casi en nada, el maestro nos presentaba

a los otros como modelos de educación y de buenas formas [Villalonga y Pons, 1967: 29].

Pero no necesariamente esta influencia sobre el maestro la ejerce la familia. A veces, un alumno es privilegiado porque el maestro así lo quiere. En el caso del relato *La lengua de las mariposas* (1995), el niño protagonista es el ojo derecho del maestro, don Gregorio. Pero lo es desde antes de que éste se relacione con su familia, que, por otra parte, lo traicionará más tarde:

Yo quería mucho a aquel maestro. Al principio, mis padres no podían creerlo. Quiero decir que no podían entender cómo yo quería a mi maestro [...].

Tal era mi interés que me convertí en el suministrador de bichos de don Gregorio y él me acogió como el mejor discípulo. Había sábados y festivos que pasaba por mi casa e íbamos juntos de excursión. Recorriamos las orillas del río, las gándaras, el bosque y subíamos al monte Sinaí. Cada uno de estos viajes era para mí como una ruta del descubrimiento. Volvíamos siempre con un tesoro. Una mantis. Un caballito del diablo. Un ciervo volante. Y cada vez una mariposa distinta... [...]. Al regreso, cantábamos por los caminos como dos viejos compañeros [Rivas, 1999: 9, 10, 19, 20].

c. Travesuras y burlas.

Muchas veces los alumnos intentan escapar a la vigilancia del maestro. En todas las épocas escolares ha existido la costumbre de “hacer novillos”. Es una manera de escaparse de la rutina escolar y raro será el alumno que no haya sucumbido al deseo de pasar un día, o acaso unas horas, fuera de la escuela. Podríamos encontrar diferentes ejemplos. Pero creo que basta con uno. Tomo como referencia la novela de Pío Baroja, *Las inquietudes de Shanti Andía* (1911), y lo que dice el propio protagonista cuando habla de su paso por la escuela:

Muchas veces dejaba de ir a la escuela con Zelayeta y Recalde. Don Hilario, el maestro, mandaba recados a casa, avisando que el día tal o cual no había ido; pero mi madre me

disculpaba siempre, y como veía que me iba poniendo robusto y fuerte, hacía la vista gorda [Baroja, 1978: 1017].

En otras ocasiones los escolares rompen la rutina burlándose del maestro, gastándole bromas, arriesgándose con ellas, pues ya se sabe de la crudeza con que se solían emplear los maestros al aplicar los castigos. Tenemos un ejemplo de este tipo de travesura en la obra de Miguel de Unamuno, *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908). En ella cuenta don Miguel en qué se entretenían los escolares para matar su aburrimiento, y cómo pretendían reírse del maestro:

¡Qué de aplicaciones festivas no tiene la mosca! Se puede colocarles en el trasero un rabito de papel, dejándolas luego libres para que vuelen con su apéndice y se posen en la mesa del maestro o en su cabeza acaso [Unamuno, 1968: 37].

d. Las influencias del maestro.

Si se le preguntara al maestro qué es lo mejor que podría haberle sucedido en su profesión, no sería extraño que muchos de ellos contestaran que se conformarían con haber sabido transmitir alguna enseñanza a sus alumnos, pues ésa es su principal tarea. Sin embargo, independientemente de la mera enseñanza mecánica, el aprendizaje de las destrezas instrumentales en lengua o matemáticas, y el desarrollo de la obligada memoria, muy pocas veces los alumnos manifiestan haber recibido del maestro alguna influencia positiva.

Hay dos novelas en las que sí se manifiesta esta opinión de manera positiva. En *Letanía de lluvia* (1993) son dos alumnos los que revelan esa actitud favorable del maestro Conrado Varela:

A Efrén le gustaba mucho la Historia y a Eliseo lo que de verdad le encandilaba [...] era la composición poética. Tanto uno como otro debían sus aficiones al maestro Conrado Varela, quien explotaba muy bien las condiciones de sus alumnos [Argüelles, 1993: 121].

Y en la novela *La agonía del búho chico* (1994), el recuerdo del viejo maestro le sirve al personaje, un maquis, para interpretar los secretos del firmamento en la noche estrellada desde la sierra, donde se encuentra refugiado:

Su espíritu huyó por aquel túnel, que le devolvía la libertad, camino de las estrellas, donde se encontró con el anciano maestro que, mientras caminaba con la inestabilidad de una tortuga, contaba a sus alumnos los secretos de la velocidad de la luz [Vila, 1994: 236].

Sin embargo, a veces el alumno lo que manifiesta es un mal recuerdo del maestro, de quien dice haber recibido malas influencias que no le han servido para orientarse en el mundo. Más bien, para lo contrario. Pedro, el protagonista de la novela *La sombra del ciprés es alargada* (1947) culpa a su maestro, el señor Lesmes, por haberle transmitido algunas ideas que no le han servido nunca, y su crítica es feroz, ya que no duda en acusarlo de ser una persona amargada que ejerce malas influencias en sus alumnos, quizás una de las acusaciones más duras que un alumnos haya manifestado en las distintas obras:

Por primera vez en mi vida experimenté un sordo y sombrío rencor hacia la desaliñada persona del señor Lesmes. ¿Con qué derecho me había forjado a mí con unas características tan retorcidas y enigmáticas? Tuve la idea mezquina de que el placer más completo de un alma amargada es hacer escuela entre los que de ella dependen [Delibes, 2002: 290].

e. El alumno desviado de la norma.

Muchas veces nos encontramos con casos extremos, incluso algunos muy raros, de alumnos que han tenido un comportamiento extraño con sus maestros. De todos los casos, el más raro y violento lo encontramos en la novela *Los ojos vacíos* (2000). Sabemos que estamos ante una novela, por tanto estamos en la ficción, y particularmente en el territorio de Antíbula, un peculiar dominio, invención del autor. Sin embargo, el caso del alumno que mata por venganza a su maestro no es frecuente. En este caso, se trata de la maestra, la señorita Llolla,

hermana de don Prístoro: “Dicen que a la señorita Lolla la mató de un tiro en la cabeza, en 1928, un insurgente que había sido alumno suyo por los tiempos en que también enseñaba a los niños” [Aramburu, 2000: 138].

También encontramos un caso peculiar de comportamiento de los alumnos en la novela *Duelo en el Paraíso* (1959). En este caso podemos encontrarlo justificado, pues lo que Juan Goytisolo plantea en la novela es la crueldad que los niños aprenden en la guerra, pues no en vano ésta se desarrolla en plena guerra civil. Así, el maestro Quintana se queja amargamente de la situación a la que se ha llegado en la escuela, donde los que mandan son los niños, que han perdido el respeto al maestro:

¡Ah, los niños! –dijo-. ¿Cree usted que en este momento sé dónde están? Hace tiempo que son los amos del colegio [...], y ni yo ni nadie podría dominarlos, desenfrenados como andan. Desde la muerte de Dora han perdido toda la vergüenza y se dedican a correr por ahí, como bandidos, ingeniando Dios sabe qué maldades [...]. A esto le llaman una escuela y para esto me enviaron a mí...Para formarlos [...]. ¿Sabe usted que me han perdido todo el respeto? Créame, soy menos que un criado para ellos. Me llaman viejo chocho y se ríen en mis narices de todo cuanto hago. El otro día, uno de los pequeños me amenazó con una caña. ¡Oh!, ya sé que usted dirá que eso no puede continuar así, pero ¿qué quiere usted que haga? Soy viejo, tengo setenta años y he bregado mucho a lo largo de mi vida para ignorar que la situación no tiene remedio [...]. Hace más de tres años que se han acostumbrado a oír estadísticas de muertos, de asesinatos, de casas destruidas y ciudades bombardeadas. La metralla y las balas han sido sus juguetes. Aquí, en la escuela, han creado un verdadero reino de terror, con sus jefes, lugartenientes, espías y soplones [Goytisolo, 1981: 56, 57].

A veces, la norma no solo la quebranta el alumno, sino que hay un consentimiento por parte del maestro. Ocurre con cierta frecuencia en el terreno amoroso, cuando un maestro se enamora de una alumna, o una maestra de un alumno. No es algo que se admita por parte de la sociedad, aunque solo sea por la diferencia de edad, y por ello contraviene la norma. Sabemos que es algo que ha ocurrido con frecuencia, aunque solo encontramos un ejemplo en una de las

novelas. Se trata de *Caballeros de fortuna* (1994), en la que Amelia Guzmán, la joven maestra, se enamora de uno de sus alumnos:

Amalia intentaba dar las clases con más decoro académico que nunca. Pero era inútil, porque bastaba que sus ojos se encontraran un instante para eternizarse en una mirada de embeleso o para coincidir en una sonrisa pícaro de niños conjurados. Entonces proseguían las lecciones cogidos de la mano, y unas veces jugaban a robarse besitos y caricias furtivas, y otras se abrazaban con avidez laboriosa de adultos [Landeró, 1994: 221, 222].

3.3.2.4. La crueldad del personaje: los castigos.

En el libro ya citado de Yvonne Turin (1967), se hace referencia a lo que cuenta el Padre Manjón acerca de su maestro de Primeras Letras:

Hombre armado y pedagogo intuitivo, quiso amedrentar a sus rapaces, y poniendo de rodillas al más travieso, simuló que lo iba a fusilar, apuntándole al efecto, y haciendo a todos rezar el Credo como si aquello fuera de verdad [...]. Claro que no hubo muerte efectiva, pero el simulacro envió al señor maestro ante el consejo del pueblo, el cual le destituyó “con la obligación de pagar al cirujano si este sangraba al semifusilado, para sacarle el miedo del cuerpo; pero no fue necesario”. Entonces empezaron en realidad las tribulaciones escolares de Sargentos [en Turin, 1967: 78, 79].

Quizás sea una actuación extrema, ya que no hay una situación de maltrato físico tan grave en las demás obras. Pero de alguna forma sirve para ilustrar el apartado. Los maestros castigaban duramente y con violencia a los alumnos, y parece que todo les estaba permitido. Por eso, la primera vez que un alumno iba a la escuela, lo que sentía era miedo, como podemos comprobar en la cita del relato *La lengua de las mariposas* (1995):

Yo también soñaba con ir a América para no ir a la escuela. De hecho había historias de niños que huían al monte para evitar aquel suplicio. Aparecían a los dos o tres días, ateridos y sin habla,

como desertores del Barranco del Lobo [...]. Mi padre contaba como un tormento, como si le arrancaran las amígdalas con la mano, la forma en que el maestro les arrancaba la jeda del habla, para que no dijese ajua ni jato ni jracias. “Todas las mañanas teníamos que decir la frase <Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo>. Muchos palos llevamos por culpa de Juadalagara. Si de verdad me quería meter miedo lo consiguió. La noche de la víspera no dormí. Encogido en la cama, escuchaba el reloj de pared en la sala con la angustia de un condenado. El día llegó con una claridad de delantal de carnicero. No mentiría si les hubiese dicho a mis padres que estaba enfermo [...]. El miedo, como un ratón, me roía las entrañas [...]. Y me meé. No me meé en la cama, sino en la escuela [Rivas, 1999: 10, 11].

Hay que decir que el castigo físico como método de aprendizaje, la aplicación del dicho: “la letra con sangre entra”, es una de las características de la escuela de casi todas las épocas. Pero no siempre ha estado mal visto que los maestros enseñaran a sus alumnos a través del castigo físico, o bien con otro tipo de castigos morales, como el insulto, ya que incluso muchos padres aconsejaban a los maestros que lo hicieran, con el fin de que sus hijos mejoraran el comportamiento y el rendimiento escolar. Hasta no hace mucho tiempo, y sobre todo en zonas rurales, los maestros seguían utilizando el castigo corporal como método de aprendizaje, lo que en palabras del refranero siempre se ha resumido con la frase mencionada más arriba.

Por fortuna, esta práctica ya no está vigente en la escuela actual, pero su derogación, mediante ley, no ha tenido lugar hasta hace unos años. Y no hay que olvidar que aún sigue en uso en algunos países.

Pero hay que tener en cuenta, sobre todo a la hora de hablar del personaje, que no por ejercer esta crueldad con los alumnos han de ser considerados personajes negativos, o sencillamente violentos. El castigo físico era entendido como un método de aprendizaje que los padres permitían e incluso aconsejaban, y que la Administración no censuraba. Desde la perspectiva actual puede parecernos excesivo, pero entonces era algo normal en el aula. Los maestros pegaban, ésta era la tónica habitual. Y tanto es así, que cuando no lo hacían, los primeros sorprendidos eran los alumnos.

Veamos lo que ocurre en la novela *Jinujito el Lila* (1977), ambientada en el periodo de la II República, cuando un padre lleva a su hijo a la escuela:

A la tarde [...] llegó Cutillas, que lo traía su padre agarrado de una oreja, y así entraron los dos en la clase [...]. El padre de Cutillas le dijo allí mismo y delante de nosotros muchas cosas a su hijo [...], soltando muchas palabrotas, y cagándose muchas veces en el sol y en la luna,... y en San Pedro y en la Virgen, y hasta en Dios. Luego, le dio un soplamocos del revés, un puntapié en el trasero, y se fue, pero después de haberle dicho a don Julio que tenía que hacer de su hijo un hombre de provecho, y que si no podía sacarle punta, que lo deslomaba... [Campmany, 1998: 86].

No podemos perder tampoco la perspectiva de la época. Así, no aplicará los mismos métodos de enseñanza un maestro de finales del siglo XIX que un maestro de finales del siglo XX o principios del siglo XXI. Pero, sobre todo, no podemos dejarnos llevar por la ideología de determinados autores, que tratan de reflejar en sus novelas a personajes que posiblemente no fueran así, sino que deberíamos tomarlos como excepciones, caso del maestro don Gregorio, en el relato *La lengua de las mariposas* (1995). Es decir, parece que está aceptado hoy que durante la II República se intentó erradicar el castigo físico en las escuelas, pero esto no sucedió en todas partes. Y prueba de ello es que en algunas obras encontramos a personajes de ideología republicana, como don Gabriel Arenas, en el libro de memorias de Castilla del Pino, *Pretérito imperfecto* (1997), que aplicaba en sus alumnos castigos físicos con la misma contundencia que otros maestros de ideologías más conservadoras. Por el contrario, en periodos más propicios para aplicar el castigo físico, como fue la dictadura del franquismo, no todos los maestros eran partidarios de esta práctica. Así, pues, la mejor manera es que veamos cómo los novelistas han reflejado este asunto en sus creaciones.

He hablado del castigo físico, pero no podemos olvidar que hay otras formas de castigar, incluso a veces más crueles que los golpes y palmetazos. Por eso hay que hablar también del castigo moral, de los insultos que el maestro a veces utiliza para definir a sus alumnos. Y, por lógica, esta violencia de las aulas se manifiesta también en los alumnos. La violencia, como sabemos, solo puede engendrar más violencia. Por eso, a veces, el alumno se manifiesta con la misma

crueledad ante sus propios compañeros, o hace gala de ella con seres inferiores de los que puede abusar, como los animales, e incluso se manifiesta rebelándose contra la autoridad del maestro y con las mismas armas. Veamos todo esto por partes, empezando por la costumbre más frecuente, que es el castigo corporal, manifestado en veinticinco obras.

a. El castigo físico: la letra con sangre entra.

Ya desde la primera novela que encontramos, si seguimos la fecha de publicación, que es *La barraca* (1898), sabemos que don Joaquín no duda en aplicar la caña sobre las cabezas de sus alumnos cuando éstos se le desmandan. Y así: “La larga caña que el maestro tenía tras la puerta, y que renovaba cada dos días en el cañar vecino, se gastaba rápidamente sobre las duras y esquiladas testas de aquellos pequeños salvajes” [Blasco, 1998: 144].

Los motivos que encienden a don Joaquín son múltiples, y muchas veces son tan inocentes como que los alumnos no hayan aprendido la lección, o causen un pequeño alboroto en el aula. Entonces la reacción del maestro es desproporcionada y dolorosa:

Y enarbolando la caña comenzó a repartir sonoros golpes [...]. E iban tan a ciegas los golpes que los demás muchachos se apretaban en los bancos, se encogían, escondiendo cada cual la cabeza en el hombro del vecino; y a un chiquitín, el hijo pequeño de Batiste, asustado por el estrépito de la caña, se le fue el cuerpo [Blasco, 1998: 148].

Blasco Ibáñez describe de manera brutal el ensañamiento de don Joaquín, como corresponde a su estilo literario, cercano a los planteamientos del Naturalismo. Los escritores de la Generación del 98 también criticaron estas prácticas brutales de los maestros de su época, añadiendo el comentario, como correspondía a quienes siempre manifestaron su preocupación por la regeneración de España. Destacan autores como Pío Baroja y Miguel de Unamuno. Respecto al primero, encontramos referencias a este asunto en tres novelas. Siguiendo la fecha de publicación, vemos que en la primera de ellas: *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox* (1901) se limita a

retratar la crueldad del maestro y mostrar de paso el ingenio más o menos desafortunado del alumno para calmar el dolor:

El buen maestro ponía las manos de su discípulo encarnadas a fuerza de correazos, con una constancia y un empeño dignos de mejor causa. Los chicos le decían a Silvestre que untándose las manos con ajo saltaba la correa y no hacía daño, pero él ensayó este procedimiento y no le dio resultado alguno [Baroja, 1969: 22].

En la novela *La feria de los discretos* (1905), el autor vuelve a poner de manifiesto la contundencia con que se aplica el maestro a la hora del castigo, a la vez que nombra el abundante instrumental de tortura con que cuenta el pedagogo, hasta el punto de que los padres, que de por sí admiten el castigo físico, llegan a protestar ante el uso violento de determinados artilugios:

Andaba constantemente el dómine paseando con su pluma en la oreja; si veía que algún chico no estudiaba [...] según los principios de Iturzaeta, le soltaba un cañonazo o le tiraba la bolsa de perdigones a la cabeza [...]. Contaba con la palmeta, las disciplinas, una caña larga y un saquito de cuero lleno de perdigones [Baroja, 1988: 661].

El hecho de que los padres le digan que no use las disciplinas con sus hijos pone de manifiesto la dureza del maestro, quien no obstante juzga esta actitud paterna como “síntoma claro de la degeneración de los tiempos”.

En la novela de Baroja, *Las inquietudes de Shanti Andía* (1911), después de hablar del castigo físico que el maestro utilizaba como método de aprendizaje y disciplina, el narrador hace una reflexión sobre estas prácticas crueles con los niños:

Es extraño; lo que ha comprendido el salvaje, que el niño, como más débil, como más tierno, merece más cuidado y hasta más respeto que el hombre, no lo ha comprendido el civilizado, y, entre nosotros, el que sería incapaz de hacer daño a un adulto martiriza a un niño con el consentimiento de sus padres.

Es una de las muchas barbaridades de lo que se llama civilización [Baroja, 1978: 1016].

También, dentro de los planteamientos regeneracionistas, propios de la Generación del 98, encontramos a Miguel de Unamuno, que en su obra biográfica, *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), da cuenta del maltrato físico con que su maestro los intentaba domesticar.

Repartía cañazos, en sus momentos de justicia, que era una bendición. En un rinconcito de un cuarto oscuro, donde no les diera la luz, tenía la gran colección de cañas, bien secas, curadas y mondas. Cuando se atufaba cerraba los ojos para ser más justiciero, y cañazo por acá, cañazo por allá, a frente, a diestro y a siniestro, al que le cogía, y luego la paz con todos [...]. Mas para el juicio individual, para las grandes faltas y para los grandullones, tenía guardado un junquillo de Indias, no hueco como la caña, sino bien macizo y que se cimbreaba de lo lindo cuando sacudía el polvo a un delincuente [Unamuno, 1968: 12].

Los propios padres son los que muchas veces buscan al maestro para que castigue a sus hijos, cuando ya ellos han perdido la autoridad. Así cuenta cómo fue castigado un alumno, en la misma novela de Baroja, una vez que su madre fue a contar al maestro que le había faltado al respeto. En este caso, el maestro toma venganza de un hecho en el que no ha tomado parte, y, además, lo hace fríamente, y haciendo partícipes de la aplicación del castigo a los demás alumnos, para que cunda el ejemplo: “En seguida le hizo inclinarse y reclinar la cabeza en su regazo; mandó traer una alpargata y nos ordenó que uno por uno fuéramos desfilando y dándole un alpargatazo en el trasero” [1968: 14].

En las novelas que se publican a partir de los años cuarenta, también se encuentran referencias claras a este asunto. Miguel Delibes se refiere a los castigos escolares en *El camino* (1950), donde Daniel, “El Mochuelo”, es castigado por don Moisés alguna vez, aunque el autor se limite a hablar de algunos regletazos de vez en cuando: “La amistad del Moñigo le forzaba a veces a extremar su osadía e implicaba algún que otro regletazo de don Moisés, el maestro” [Delibes, 1978: 21].

En *Martín de Caretas* (1955) se nos habla de la particular violencia que empleaba con los alumnos don Antonio, “El Camándulas”:

También él era de los de la guerra: del gremio de los flagelantes, de la hermandad de la porra, adelantado de la disciplina. Se estaba allí, con su vara al costado, como San José, pero él no la tenía florida, sino que levantaba chichones como huevos y retumbaba sin cesar sobre las cabezas rapadas como la manecilla de un tambor [...]. Martín temía al “Camándulas” más que a su madre, más que a su padre y a su abuelo [Arbó, 1967: 13].

El dato que más sorprende de este maestro es que pague con los alumnos sus fracasos o sus discusiones, haciéndolos participar de su enfado aunque no tengan culpa:

Si el viejo “Camándulas” se acercaba caminando de lado, con el bigote ligeramente caído hacia la izquierda, la tempestad estaba cerca. No había barómetro más seguro, algo le había sucedido: había reñido con su mujer, había perdido en el juego, en el café, donde jugaba todos los días su partida.

“Camándulas” se adelantaba con calma; había ya escogido a su víctima y se dirigía hacia ella con la vara en la mano.

- Se lo digo a usted; ¿es usted sordo? –le había cogido con una mano, de la oreja, levantándole casi en vilo, mientras con la otra le daba con la vara –era una suerte que no tuviera tres- A usted – repetía, cada vez más acalorado-, a usted...A mí con camándulas, no. ¿Entiende usted? [Arbó, 1967: 13, 14].

Particularmente violento es el maestro que se describe en la novela *Los hijos muertos* (1958), de Ana María Matute. El caso que se describe en la novela es un hecho extremo que no podríamos entender si no es desde la ficción, y, claro está, acaso como fruto del azar y la mala suerte, sin que esto reste un palmo a la violencia del acto del maestro de Hegroz:

No admitía burlas, y las espaldas de lo muchachos de Hegroz probaban su vergajo [...]. Todos le temían, porque era autoridad y daba miedo, y una vez mató a un muchacho [...] (sí había matado a uno, un día que estaba borracho y desesperado lo

tiró por las escaleras y lo mató: lo habían oído decir a sus padres). Los muchachos de Hegroz vivían entre el azote de Pascual Dominico y el trabajo del campo [Matute, 1981: 63, 64].

En la obra biográfica *La rosa* (1959), Camilo José Cela, después de describir a su maestro de primeras letras a la hora de sacudir a los alumnos, reflexiona sobre la terrible crueldad de algunos pedagogos que hacen suyo el dicho de “la letra con sangre entra”, y critica esta actitud consentida por las diferentes administraciones educativas, que permiten que algunos maestros se empeñen con auténtico sadismo en estas prácticas salvajes:

Don Luis creía, probablemente, en el sádico aforismo de que la letra con sangre entra, sentencia que los maestros acostumbrados a sacudir candela –maestros con alma de policía o de guardia civil- se repiten una y otra vez, más que para convencerse de su dudosa verdad, para justificarse en sus crueles inclinaciones y aficiones [Cela, 1980: 185].

Con fecha de publicación entre los años 60 y 70 hay dos novelas que están ambientadas en el primer periodo del franquismo, y que también hacen referencia a esta costumbre. En la novela *Cerco de arena* (1961) encontramos por primera vez a una maestra que utiliza la violencia con los alumnos. La representación de la autoridad queda clara en este relato, donde el cura es una referencia firme para la maestra, ya que debido al uso del castigo físico, éste se hace respetar, y espera que ella también aprenda pronto a utilizar las manos, antes de que los alumnos se le desmanden:

A Pilar se le fue la mano alcanzando de lleno la zona de la oreja izquierda de Pedrito. No más pedagogía. Leña y a esperar para ver lo que pasaba [...]. Los niños temían a la maestra y temblaban al paso de don Cleto (el cura) [Nácher, 1961: 45 y 125].

También en *El cacique* (1963) el maestro no duda en aplicar el golpe en cuanto alguien se escapa de la norma. En la ocasión que se relata, al niño se le ha ocurrido elevar mucho la voz al decir “amén”, tras rezar la oración:

Si descubro a alguno de ustedes que no cumple mis órdenes, será oportunamente castigado [...]. El maestro se ha vuelto a colocar los lentes, y con los brazos cruzados vigila el orden de la salida. Cuando pasa a su alcance el hijo del Ceniciento, con una rapidez que inutiliza el esfuerzo que hace el chico por esquivarlo, descarga un enérgico golpe con los nudillos sobre la cabeza rapada [Romero, 1987: 46].

En algunas novelas, cuyo marco escénico es la II República, nos encontramos con diferentes versiones a la hora de describir al maestro, o a la maestra, cuando aplican el castigo físico. Así, sorprende un poco que aquellos autores que narran en primera persona, o en tercera, pero dentro de la novela autobiográfica –*Diario de una maestra* (1961) e *Historia de una maestra* (1990), novelas lejanas en cuanto a fecha de publicación, pero no así de la época que reflejan, que además son de parecidos argumentos- no reconozcan haber aplicado nunca el castigo físico a sus alumnos, pero sí que lo hicieran las maestras que las precedieron en el cargo. En el primer caso: *Diario de una maestra* (1961), Irene Gal se cuestiona los métodos de aprendizaje de la anterior maestra, la señora Obaya, cuyo lema es: “La letra con sangre entra”, para contrastarlos con los suyos, mucho más civilizados:

Sospecha Irene Gal que alguna sangre debió correr por la escuela, pues que tres generaciones de habitantes de La Estrada aprendieron, bien que mal, a leer, a escribir y a contar bajo la férula de la buena y vieja señora Obaya [Medio, 1984: 26].

Las ideas que tiene Gabriela en *Historia de una maestra* (1990) sobre métodos educativos distan también mucho de los de su predecesora, que antes de retirarse le da los siguientes consejos sobre la manera de instruir a los alumnos: “Al principio te será difícil pero ya te irás acostumbrando. Los chicos son como animales pero hay que domarles. Y cuando no respondan, palo” [1990: 38].

En el relato *La lengua de las mariposas* (1995), el maestro don Gregorio “no pega”, como corresponde a la forma de actuar en el aula de un maestro que cumple perfectamente con los métodos de la II República. Sin embargo, sin salirnos de este periodo, encontramos a maestros que sí pegan, igual que lo han hecho siempre otros maestros en otros periodos, a pesar de que algunos de ellos

se confiesen republicanos. Es el caso de la obra biográfica de Castilla del Pino, cuyo maestro real, republicano y masón, y por más señas partidario de las ideas de la Institución Libre de Enseñanza, sí pegaba, además de ser “de una severidad terrible”, en palabras del autor:

Don Gabriel era de una severidad temible. No le vi sonreír jamás [...]. Si alguno, pese a sus reiteradas llamadas de atención, seguía irritándole con su comportamiento, se levantaba, lo sacaba de la banca, lo cogía por el cogote y, a toda marcha, le hacía subir por una escalera de madera que había en el fondo hasta una habitación de la planta alta, donde le sacudía una serie de palmetazos en el culo. A continuación, salía el azotado arreglándose la ropa. Luego don Gabriel ocupaba su sitio en su mesa. Todos permanecíamos en un silencio impresionante [Castilla, 1997: 77].

Sin salir de la época de ambientación republicana, se encuentra una novela más: *Jinujito el Lila* (1977), a la que ya he hecho referencia anteriormente. En ningún momento se habla en ella de la ideología del maestro. Se cuentan las historias de unos cuantos niños durante la infancia, y gran parte de esas historias transcurren en la escuela. También se describe cómo el maestro castiga a sus alumnos:

Cuando Don Julio se daba cuenta, le hacía presentar la mano con la palma abierta y le iba sacudiendo palmetazos, que Jinujito aguantaba mordiéndose los labios y sorbiéndose con mucho ruido los mocos y las lágrimas. Nosotros cantábamos en voz alta y a coro el número de palmetazos: uno, dos, tres, cuatro, cinco... Cuando pasaban de cinco contábamos con voz más fuerte y con más alegría, y algunos nos reíamos tan a gusto que ahora me da tristeza cuando me acuerdo [...]. Si nos reíamos mucho mientras íbamos contando los palmetazos, don Julio se enconaba más contra Jinujito, y le daba los palmetazos más fuertes y más seguidos [Campmany, 1998: 65, 66].

Hay varias novelas que abordan este asunto desde la perspectiva más reciente del franquismo. Si hay una novela que retrata de manera exhaustiva este periodo en sus aspectos educativos es *El florido pensil* (1994), de Andrés

Sopeña. Prácticamente la novela trata de este tema, la educación escolar en tiempos de Franco. Es evidente que uno de los aspectos que se trata en ella es el de la instrucción y sus métodos, desde luego ridículos. El estilo desenfadado y burlesco hace que en algunos momentos el lector pueda interpretar mal lo que en realidad era un drama, que se vivió en las aulas franquistas por la mayoría de los alumnos a los que nos tocó esa época. La crítica irónica de los métodos de estudio y aprendizaje, es evidente:

Le temíamos a la clase de catecismo más que a una vara verde [...]. Raro era el día que no salía con la cara caliente. Es que no podía ser de otra manera, porque, a ver: Dios es nuestro Padre, que está en el Cielo, ¿no? Y estaba bien; lo decías y te librabas. Pero después don Simón te preguntaba: “¿Dónde está Dios nuestro Padre?”, y tú: “Pues, en el Cielo”. Y ¡plas! Tortazo. Que ya no estaba allí, hombre; que ahora era “En todo lugar, por esencia, presencia y potencia”, fíjate [Sopeña, 1998: 57].

Otros autores actuales, como Julio Llamazares, Antonio Colinas o Luis Landero, han abordado también este tema en algunas de sus novelas. En el caso de Julio Llamazares, asistimos al mundo de la infancia en su novela *Escenas de cine mudo* (1994), en la que se pone de manifiesto la importancia que algunos maestros daban a los símbolos patrióticos, como se aconsejaba desde la administración franquista:

Franco aparecía mirando al cielo, con una capa blanca sobre los hombros, una armadura de hierro y una espada gigantesca entre las manos. Una ilustración que a mí me costó dos dientes antes aún de saber quién era de verdad Franco: un día don Aniceto me sorprendió pasando la lengua por ella [...] y me sacó de mi ensimismamiento aplastándome de un golpe la cara contra la página [Llamazares, 1994: 155, 156].

También Luis Landero hace referencia a esa obsesión de los maestros por castigar a los alumnos que confundían los símbolos patrióticos o bromeaban con algo que tuviera que ver con la Patria. Es evidente que son maestros formados en el Movimiento, a quienes se les ha enseñando claramente cuál es el camino que

deben mostrar a sus alumnos. Pueden no importar otros conocimientos, pero sí todo lo que atañe a la Patria. Así lo vemos en *Entre líneas* (1996), anotando la reacción de don Pedro, que entra en el aula con el caballo, ante la desafortunada respuesta de un alumno: “Él entonces encabritó el caballo y montó en cólera: “¡Con España no hay bromas que valgan, rufián!””, gritó, dándole con la vara de olivo” [2001: 37].

Las palizas del maestro que describe Julio Llamazares son famosas en la escuela y en el valle, y el autor lo ilustra magistralmente, al describir al maestro, don Vicente, en la misma novela a la que hacía referencia anteriormente:

No solo tenía cara de boxeador; sus métodos pedagógicos le habrían servido también para triunfar en ese deporte de no haberse dedicado a la enseñanza. Sus palizas eran famosas en todo el valle [...] y rara era la semana en que no enviaba a algún alumno al cercano hospitalillo de la empresa con la nariz o la boca rotas o un oído reventado. Lo cual, aunque reprobable, no era extraño en aquel tiempo, al menos en aquel valle, ni difícil de entender [Llamazares, 1994: 194].

Aunque no hay violencia en la novela de Antonio Colinas, *Días en Petavonium* (1994), basta nombrar el símbolo para saber a qué se atienen los que se atreven a interrumpir el orden de las clases:

Me atemorizaba la severidad del preceptor, aquella endurecida vara de mimbre que descansaba sobre su mesa, junto a la caja de los lapiceros. Aquella vara que solo era un símbolo temible, pues rara vez la utilizaba [Colinas, 1994: 66, 67].

Por último, hay una novela que corresponde a una particular y mítica visión de un autor inclasificable, como es Fernando Aramburu. En *Los ojos vacíos* (2000) dedica bastante espacio a describir la violencia de don Prístoro Vivergo. Lo podemos observar en dos partes. En la primera de ellas se cuenta la frialdad con la que castigaba el maestro:

Cuando pegaba lo hacía sin miramientos, jaleado en conversación privada por los propios padres de los alumnos, para

quienes la disciplina y obediencia, más que el acopio de conocimientos, eran la garantía máxima de una buena educación [...]. Don Prístoro toleraba la distracción de los alumnos siempre que no implicara bulla. Lo enfurecían los bisbiseos, las payasadas y las risas a destiempo [...]. Si por el rabillo del ojo sorprendía a alguno haciendo tonterías, no lo reprendía de inmediato, sino que al pasar junto al encerado cogía el puntero y, como quien no quiere la cosa, seguía desgranando sus historias y explicaciones. Adrede demoraba la aplicación del castigo. Los niños, electrizados por un súbito temor, se ponían muy tiesos en sus asientos. De un momento a otro a alguno de ellos, nunca se sabía con exactitud a cuál, le caería un palazo en la espalda [...], y en esto, zas, le medía por sorpresa las costillas al travieso que un rato antes lo había irritado [Aramburu, 2000: 135, 137].

b. El castigo moral.

A veces, aparte del castigo físico, el maestro inflige al alumno el castigo moral. Se suele dar a la vez en los mismos personajes que también castigan físicamente, y el más frecuente de todos es el insulto. En el caso de *La barraca* (1898), don Joaquín suele insultar a sus alumnos con frecuencia, aparte de usar la caña. Lo más curioso es que el maestro nunca les pierde el respeto a la hora de tratarlos de usted, “con asombrosa cortesía”, en palabras del autor, pero no duda en calificarlos como “bestias” y “brutos”, igual que a sus padres, sobre todo cuando no le llevan la paga semanal de cada sábado, pues en esta época, hemos de recordarlo, los maestros cobraban el salario establecido de los padres de los alumnos:

Son ustedes unos bestias ¡Y pensar que les trato con toda finura, como en un colegio de la ciudad [...], son tan brutos como sus señores padres, que ladran, les sobra el dinero para ir a la taberna, y se inventan mil excusas para no darme el sábado los dos cuartos que me pertenecen [...]. Sin mí, ¿qué serían ustedes? Unas bestias, y perdonen la palabra: lo mismo que sus señores padres, a los que no quiero ofender. Pero con la ayuda de Dios, han de salir ustedes de aquí como personas completas, sabiendo presentarse en cualquier parte, ya que han tenido la buena suerte de encontrar un maestro como yo [...]. Interpelaba a toda aquella pillería roñosa,

de pies descalzos y faldones al aire, con asombrosa cortesía
[Blasco, 1998: 144, 146, 147]

En la novela de Pío Baroja *La feria de los discretos* (1905), el maestro Piñuela le habla directamente a la madre de Quintín, que ha ido a interesarse por su marcha en la escuela: “Es lo peor de la clase. Una verdadera deshonra para mi escuela. No sabe una palabra de latín [...]. Es un tarambana” [Baroja, 1988: 661].

En la particular visión de la escuela, y de su maestro, César Arconada no escatima insultos en boca de don Pantaleón, y todo ello le sirve de contraste con el maestro que vendrá después para sustituirle, que jamás levantará la voz a sus alumnos. Así, vemos cómo en *Reparto de tierras* (1934), el maestro don Pantaleón les llama a sus alumnos “bribones”, “animales”, “bestias”, e incluso “judíos”: “¡Maldito gallo! –grita-. ¡Aunque si le dejásemos aquí aprendería más que vosotros, cernícalos! ¡El gallo es gallo, y vosotros sois puercos! [...] ¡Tú tenías que ser! ¡Sube aquí, judío!” [Arconada, 1988: 70].

En la novela *Jinujito el Lila* (1977) asistimos a las lecciones escolares de un grupo de niños con su maestro, don Julio, que castiga con insultos a los alumnos que no aprenden las lecciones:

Portales se volvió a comer el Guadiana...y entonces don Julio ya no le dio el palmetazo, pero le dijo que era peor que los asnos, porque los asnos nunca tropiezan dos veces seguidas en la misma piedra, y lo mandó con el libro de Geografía al confesionario [...]. El confesionario es el pupitre de los castigados [Campmany, 1998: 77].

Pero el maestro resulta particularmente cruel, aparte de hiperbólico en sus comparaciones, cuando se regodea de los defectos de los alumnos, no porque no se sepan la lección o por el mal comportamiento, que sería más admisible, aunque solo sea por ser lo habitual. Vemos el ejemplo en la misma novela:

Cabeza es tonto [...]. Tiene la cabeza tan grande como la bola del mundo que hay en la sala de estudio y don Julio le está siempre sacando burla por eso. Le dice que como se haga un sombrero de paja, tendrán que estar los burros tres meses a

chocolate, y que si se hace un traje de marinero, le podrán escribir en la cinta de la gorra los nombres de todos los barcos de la flota inglesa. También le dice que como un día se caiga de coco, hará un aljibe en el suelo, y otras más... [Campmany, 1998: 132].

En otros casos, el maestro no insulta, pero sí castiga. Parece que este tipo de castigos sin violencia, y sin descalificaciones, es el que ha tenido más éxito en la escuela de nuestros días. Es por eso por lo que el ejemplo lo encontramos en una novela de nuestra época: *La sangre de los ángeles* (2001). En ella, la maestra Matilde Cuaresma habla del tipo de castigos que a los niños les duele más, sin necesidad de ser físico: “En esos casos, lo mejor es ponerlos de pie en un rincón, mirando a la pared. Eso les duele mucho a los niños” [Fuentes, 2001: 258].

c. Contagio de la crueldad.

Como ya sabemos, la violencia no es un método que sirva para corregir los defectos, sino, en todo caso, para que los alumnos se contagien de ella y actúen del mismo modo. Es frecuente encontrar estos comportamientos violentos en los niños que son castigados con dureza. Aprenden a castigar también ellos, y lo manifiestan contra sus propios compañeros o contra otros seres inferiores, como animales domésticos.

Ya nos encontramos con esto en la obra autobiográfica de Miguel de Unamuno: *Recuerdos de niñez y mocedad* (1905). Es lógico que la crueldad que manifiesta el maestro, por supuesto no muy distinta de la que pudieran manifestar sus propios padres, debe reflejarse en los niños. Y, por ende, ellos también son crueles. Choca en nuestros tiempos leer de qué manera se deleita contando don Miguel lo que hacían los muchachos de su época con los animales:

Cogimos a un pobre gato y, desde el tejado contiguo al colegio [...] le tiramos, chimenea abajo, por la del fondero. El animalito bajaba esforzándose por agarrarse a las paredes de la chimenea y haciendo así de deshollinador o arrascachimeneas, como decíamos nosotros, mientras reventábamos de risa imaginándonos el estropicio que haría al caer en la cocina de la fonda, entre las cazuelas [Unamuno, 1968: 20].

Parece que son los gatos los animales preferidos por los escolares para las torturas. Cuenta también Miguel Delibes en *El camino* (1950) cómo los niños del pueblo torturaban a los gatos, y cómo después recibían ellos el castigo del maestro. En la queja de Daniel, “el Mochuelo”, va implícita también la rebeldía contra el maestro, porque tampoco los alumnos podían aprobar los castigos que a ellos se les infligían. Así, tras la trastada que hicieron con el gato, se pregunta Daniel “el Mochuelo”, con exageración evidente:

¿Por qué si quemamos un poco a un gato nos dan a nosotros una docena de reglatazos en cada mano, y nos tienen todo un día sosteniendo con el brazo levantado el grueso tomo de La Historia Sagrada, con más de cien grabados a todo color, y al que a nosotros nos somete a esta caprichosa tortura no hay nadie que le imponga una sanción, consecuentemente más dura, y así, de sanción en sanción, no nos plantamos en la pena de muerte? [Delibes, 1978: 143].

Esa rebeldía contra el maestro la manifiestan muchas veces los alumnos, que se vengarían de él si pudieran. Es lo que piensa Martín, en la novela *Martín de Caretas* ((1955), tras una de las palizas habituales de “El Camándulas”:

Martín había sufrido lo suyo con aquello, pero procuraba dominarse; aguantaba, aunque rabiando. Todos hacían lo mismo, y en verdad que se necesitaba aguante. Salía “Camándulas” a la revista, a buscar algo para la vara, que para esto la tenía [...]. Había verdaderamente para saltarle al cuello al “Camándulas”; y este fue siempre el impulso de Martín [Arbó, 1967: 15].

Pero hay otras formas de manifestar la protesta mediante la violencia. Cuando no es posible el enfrentamiento personal, puede valer el anonimato. Irene Gal, personaje de la novela *Diario de una maestra* (1961) comprobará esa manifestación brutal de los alumnos en la propia escuela: “Una piedra que alguien ha arrojado desde alguna parte, rompe un cristal de la ventana y cae sobre la mesa. Se arma revuelo. Los chicos gritan” [Medio, 1984: 30].

Pero no siempre el alumno muestra una rebeldía contenida por no poder tomar venganza del maltratador. Hay casos en los que esa violencia del maestro es compartida por los alumnos, que asumen perfectamente los castigos y colaboran en ellos. Así lo dice Camilo José Cela en *La rosa* (1959):

Un compañero, Braulio Cajide [...] traía al hombro tres o cuatro varas de fresno para regalarle a don Luis.

- ¿Y esos palos?

- Son para el señor maestro, para que nos reprenda si nos comportamos mal y más para que nos encauce por el camino de la virtud y de la justicia [Cela, 1980: 186, 187].

d. El maestro no pega.

Es la expresión gozosa del niño protagonista del relato *La lengua de las mariposas* (1995), quien, después de pasar mucho miedo el primer día de clase, llega a casa muy contento porque el maestro no pega, y así se lo hace saber a sus padres:

- ¿Te ha gustado la escuela?

- Mucho. Y no pega. El maestro no pega.

No, el maestro don Gregorio no pegaba. Al contrario, casi siempre sonreía con su cara de sapo. Cuando dos se peleaban durante el recreo, él los llamaba, “parecéis carneros”, y hacía que se estrecharan la mano. Después los sentaba en el mismo pupitre [Rivas, 1999: 17].

Una actitud parecida a la del maestro don Gregorio, manifiesta el maestro sustituto de don Pantaleón en la novela *Reparto de tierras* (1934). Los dos maestros, éste y el del anterior relato, encarnan el papel benévolo del maestro republicano, en cierto modo el ideal que se perseguía en los primeros planes de estudio de la II República:

Por lo pronto, aquel puntero que don Pantaleón tenía para pegar a los chicos en las yemas de los dedos, ya no existe. Los muchachos no tendrán necesidad de untarse de ajo las manos para que el puntero se rompa [...]. El profesor todavía no ha dicho una

palabra sobre castigos. Don Pantaleón era lo primero que mencionaba, la serie cruel de los castigos: estar de rodillas, poner las manos en alto sosteniendo una fila de libros, el cuarto oscuro, quedarse sin comer, hacer cruces con la lengua en el suelo, golpear las yemas de los dedos con un palo... De esta serie sabida de castigos, el nuevo maestro no dijo nada [Arconada, 1988: 273, 274].

Al margen de estos maestros, que son excepciones, tampoco pegan en sus respectivas escuelas las maestras que cuentan su vida, en primera o tercera persona. Nos referimos a *Diario de una maestra* (1961), e *Historia de una maestra* (1990), que también encarnan el modelo de maestras republicanas. Al menos, no hacen mención de ello en sus novelas.

3.3.3. La escolarización y las ratios.

Tanto los problemas de escolarización como las ratios son temas que afectan directamente al personaje. Veamos antes el primer aspecto: la escolarización.

3.3.3.1. La escolarización.

Uno de los grandes problemas de la educación en España ha sido el absentismo escolar. Entre el absentismo y el analfabetismo, otra de las grandes lacras educativas de casi todos los tiempos, hay una estrecha relación, como es lógico. El analfabetismo alcanzaba en España, en 1900, el 63 por 100 de la población. Siguiendo a Yvonne Turin [1967: 84], en 1901 hay una población total en España de 18 millones. De un total de 3. 794. 952 niños, van a la escuela 1. 617. 323, y no van 2.177.628.

En este mismo libro de Yvonne Turin (1967) encontramos la siguiente cita: “La causa general del auge del analfabetismo en nuestra patria, es el ambiente social de indiferencia y aun de hostilidad hacia la enseñanza, ambiente que la tradición, la miseria y las preocupaciones han creado desde hace siglos. Los padres están resignados y algunas veces satisfechos de su suerte, y no ven razón

alguna para que sus hijos no vivan como ellos, sin saber leer. Se mantienen en sus prejuicios por el estado de las escuelas. ¿Para qué enviar allí a sus hijos puesto que allí pierden el tiempo?”¹¹

Acerca del absentismo escolar se dice en la *Revista de España* [1885: 394]:

Puesto que no se puede exigir que el que tiene hambre se instruya, es inútil hablar de instrucción obligatoria si no hay decisión de vencer el hambre. La gratuidad, aun completa, no podía bastar. Había muchos niños trabajando porque tenían que llevar un salario a casa” [en Turin, 1967: 88].

Germán Gamazo, que fue ministro en la época de la Regencia de María Cristina, trató de hacer más eficaz la obligatoriedad escolar. Exigía que cada año se hiciese en los municipios un censo completo. Preciso las penas que habrían de imponerse a los padres y a los maestros negligentes, y las recompensas propuestas a los municipios y a los maestros que aumentaran la asistencia escolar¹². Todo ello no dio gran resultado. Tales medidas no cambiaron nada en las condiciones sociales ni en la situación de los maestros, que seguían siendo los problemas esenciales [*Ibid.*: 1967: 304].

Cossío llega a decir lo siguiente:

Los dos millones y medio de niños que no van a la escuela tienen mucha razón y sus padres obran sabiamente no enviándoles a ella. Perderían allí el tiempo y la salud. En tales condiciones, necesitaríamos un milagro para sacarnos de este lodazal [Cossío, 1966: 224].

El gobierno de la II República fue consciente desde el principio de que uno de los grandes problemas que tenía la escuela entonces, quizás el mayor problema, era la falta de escolarización de muchos alumnos.

Otro asunto importante, referido a los alumnos, y que acaso preocupaba más a la República, era el alto número de analfabetos que había entre la población adulta. Y será también un empeño conseguir que funcionen las

¹¹ Bol. I. L. E., 1900, págs. 273 y 293. F. Oloriz: “El analfabetismo en España”.

¹² Dec. 23 de febrero de 1883.

escuelas de adultos, hasta entonces abandonadas por los anteriores gobiernos de la Monarquía.

Ni siquiera hoy, cuando se incluye en la Constitución española el derecho de todos los alumnos a recibir educación (artículo 27.1), así como se dice que la enseñanza básica es obligatoria (artículo 27.4), se ha conseguido la escolarización total. Podemos imaginar, pues, que en otras épocas más complejas hubiera un porcentaje muy alto de alumnos no escolarizados, muchos de ellos por no poder asistir a un centro educativo, ya que el número de escuelas era insuficiente para conseguir la absoluta escolarización. Según datos recogidos de la I. L. E., antes de la llegada de la II República había en España dos millones y medio de niños en edad escolar que no tenían un puesto en la escuela pública. Será pues una de las mayores preocupaciones de la República, desde sus inicios.

La construcción de grupos escolares con la ayuda de algunos Ayuntamientos permitió un mayor número de plazas y una mejora de las condiciones materiales de la enseñanza. Según datos de la Orden Ministerial de 23 de junio de 1931, en instrucción primaria se habían creado en diez meses siete mil escuelas de las 27.151 que hacían falta cuando se proclamó la República (el número real de las entonces existentes era de 35.716 escuelas)

Pero no bastaba con la construcción de centros. Había que tener maestros bien formados que las hicieran funcionar de forma eficaz. Se pretendía llegar a tener un maestro por cada treinta alumnos.

Por otra parte, se trataba de acabar también con las escuelas unitarias, en las que los maestros recibían a alumnos de todas las edades, haciendo imposible así una enseñanza de calidad. Se pretendía poner en funcionamiento lo que sí existía en otros países, y en algunas ciudades y centros privados españoles, la Escuela Graduada.

Siguiendo a Fernando Millán, el principal problema se presentaba en los núcleos de población de menos de 500 habitantes. La solución fue crear centros de ocho unidades, equidistantes de diferentes poblaciones, provistos de comedores escolares, siguiendo el sistema educativo que imperaba entonces en los Estados Unidos [Millán, 1983: 253].

Pero aparte de la falta de puestos escolares, había otros problemas. Me parece significativo reseñar lo que dicen al respecto Fernando Ayala y Remedios Cerrada acerca de la escolarización en la provincia de Cáceres:

La mayoría de los niños pobres no asistían con regularidad a la escuela en los pueblos cacereños. Trabajaban prácticamente a cambio de comida, siendo mucho más intenso el abandono en las épocas de siembra o de cosecha. Un elevado número de niños y niñas que comenzaban no llegaban nunca a terminar y no era inusual comprobar (que había) clases con una ratio superior a los setenta alumnos [Ayala, 2004: 34, 35].

Veamos cómo se recoge en diferentes novelas el problema de la escolarización. En algunos aspectos, me parece mucho más ilustrativo lo que dicen las novelas que los datos fríos y objetivos de la realidad de la época. Así, César Arconada, en *Reparto de tierras* (1934) dice de los alumnos lo siguiente:

En la escuela de Robledillo todos los niños son pobres. La lucha es entre niños de padres esclavos y niños de padres rebeldes. [...]. Todos ellos van enseñando las carnes, con las chaquetas grandes y viejas de los padres, desgarradas por las mangas, dejando ver los cuerpos morenos de sol y tierra. Las disputas que se arman son por el pan [Arconada, 1988: 72].

Encontramos un dato esclarecedor en la novela de Arturo Barea: *La forja de un rebelde* (1951): “El maestro quedó solo para enseñar a leer a los niños. Es lo único que puede hacer, porque de los siete a los nueve años ya se los llevan a trabajar al campo” [Barea, 2001: 165].

Y en *Los ojos vacíos* (2000), al abordar el asunto de la enseñanza en esa época, se dice respecto a la escolarización:

La escolarización era, por aquel entonces, voluntaria. Algunos centros, para alcanzar la cifra mínima de alumnos, abarataban la enseñanza de suerte que a las familias de baja extracción social les tentase inscribir en ellos a sus hijos [Aramburu, 2000: 133].

El empeño de la II República por escolarizar a todos los alumnos, llevará a sancionar a los padres que permitan a sus hijos no asistir a la escuela, y así lo hace saber el bando del alcalde en la novela de Dolores Medio, *Diario de una*

maestra (1961): “El alcalde ha puesto un bando en el Ayuntamiento hablando de multas y de sanciones a los padres que olviden esta obligación” [Medio, 1961: 22].

3.3.3.2. Las ratios.

Respecto a las ratios o agrupamientos de alumnos en función del número de maestros, existe la creencia de que en todas las escuelas rurales el número de alumnos era muy elevado. Sucedió en algunas escuelas unitarias, que, como era lógico, tenían un solo maestro, pero como veremos en las novelas que contemplan este dato, no siempre era así.

Así, en *La barraca* (1898) se nos dice que don Joaquín tenía 30 alumnos, y en *Cuerda de presos* (1953) se dice que el maestro: “Hasta media centena de alumnos tenía”.

En la novela *Los ojos vacíos* (2000) se dice lo siguiente, respecto a una escuela del año 1925: “Por la época de mi ingreso, en el mes de febrero de 1925, la escuela de don Prístoro Vivergo no sumaba entre niños y niñas más de cuarenta alumnos” [Aramburu, 2000: 132].

Por lo que respecta a *Historia de una maestra* (1990), Gabriela habla de los alumnos que tuvo en dos de sus destinos:

Eran unos treinta. Me miraban inexpresivos, callados. En primera fila estaban los pequeños, sentados en el suelo. Detrás, en bancos con pupitres, los medianos. Y al fondo, de pie, los mayores. Treinta niños entre seis y catorce años, indicaba la lista que había encontrado sobre la mesa. Escuela unitaria, mixta, así rezaba mi destino [Rodríguez Aldecoa, 1990: 20].

Y, más adelante, al hablar de otro de sus destinos, dirá lo siguiente: “Tenía en mi escuela cuarenta niñas. Ezequiel treinta y dos niños, todos entre los 6 y los 14 años [...]. Por primera vez tuve a mi cargo solo niñas” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 144].

Hay otras novelas que también reflejan este dato. En *El silencio de las sirenas* (1985) no se da un número concreto de alumnos, pero se hace referencia a las escuelas unitarias. Así, dice María, la maestra: “Los niños me estaban esperando

en la escuela y, aunque no eran muchos, eran todos los que había en el pueblo. Yo era la única maestra y no podía faltar a las clases” [García Morales, 1994: 44].

En *Obabakoak* (1989) sí hay un dato concreto sobre el número de alumnos, también en una escuela unitaria. Sorprende que sean niños y niñas en una misma escuela, ya que en esta época (etapa franquista) solía diferenciarse entre niños y niñas, pues la coeducación estaba prohibida: “Componían entre todos un grupo de treinta y dos alumnos, de los cuales diecisiete eran chicas y quince chicos” [Atxaga, 1990: 75].

En la novela *Caballeros de fortuna* (1994) tampoco hay un dato numérico, pero sí una referencia a la escuela unitaria, y sorprende la edad de los escolares: “Había allí escolares mezclados de todas las edades, algunos de hasta dieciocho y veinte años, y otros de cinco y seis, y todos con el cartelito de su ciudad” [Landeró, 1994: 40].

Por último, encontramos una novela ambientada a finales del siglo XX, *Plenilunio* (1997), que también contempla el dato de la ratio, cuando la maestra reflexiona sobre sus muchos años en la profesión: “Después de tantas horas con los niños, con treinta niños y niñas de nueve y diez años” [Muñoz Molina, 1997: 276].

En definitiva, podemos comprobar a través de las diferentes obras que no es tan excesivo el número de alumnos con los que tiene que lidiar el personaje. Si exceptuamos los cincuenta alumnos que tiene a su cargo el maestro Baltasar Cañizo, en *Cuerda de presos* (1953), el número que más veces se repite es el de treinta alumnos, número que no dista mucho de la ratio de las escuelas actuales.

3.3.4. La autoridad.

Si hay una característica por la que siempre se ha definido al maestro, ésta ha sido la autoridad. Durante muchos años, prácticamente desde los inicios de la educación reglada, la autoridad del maestro ha sido incuestionable. Ha sido ahora, en los últimos años, cuando se ha puesto por primera vez en entredicho esta atribución de los maestros, que siempre había sido considerada inviolable por anteriores generaciones.

Siguiendo a Ortega y Velasco, coincido con ellos cuando dicen que la autoridad del maestro forma parte sustancial de la “naturaleza de la práctica de enseñar”. Particularmente en sus niveles primarios, ésta ha consistido, más que en la transmisión de conocimientos o el cultivo de actitudes intelectuales, en la imposición de un modelo de autoridad. La tarea del maestro ha venido fundamentándose en el fomento de la disciplina entre los escolares. La superioridad del maestro representa un modelo para el alumno, y de esta manera el maestro se convierte en la autoridad que encarna el sistema normativo-valorativo que representa el Estado, al que debe legitimar provocando en los futuros ciudadanos actitudes obedientes [1991: 94].

El sistema de autoridad era mucho más expeditivo, mucho más simple, resolvía rápidamente las dificultades. La libertad complica la vida. Multiplica los derechos y plantea a cada instante cuestiones de fronteras.

Siguiendo con las novelas, podemos hallar en algunas de ellas referencias claras a este aspecto. No repetiré de nuevo los métodos autoritarios que utilizan algunos maestros para conseguir el respeto en el aula, porque ya lo he tratado en anteriores apartados. Me limito ahora al principio exacto de autoridad, y me refiero concretamente a cuatro novelas, que representan periodos diferentes de la historia de nuestra educación. Es evidente que en los años de la dictadura (1939-1975) la autoridad del maestro fue incuestionable, y no hará falta que ponga ahora ningún ejemplo de ello. Baste con recordar algunos episodios de los que he reflejado al hablar de la violencia y el maltrato dentro del aula.

Si seguimos el orden cronológico, podemos observar que en la primera novela que analizamos: *La barraca* (1898), el respeto que tienen los alumnos por su maestro, don Joaquín, solo es equiparable al que le tienen al cura. Ya se ha mencionado que los alumnos besan la mano derecha de don Joaquín cuando se marchan para sus casas. Esto se hacía antiguamente también con los sacerdotes. Por lo tanto, hay un cierto paralelismo que debe entenderse como signo de respeto:

Formaban los muchachos por parejas, cogidos de la mano [...] y salían de la barraca besando antes la diestra escamosa de don Joaquín y repitiendo todos de corrido al pasar junto a él:

- ¡Usted lo pase bien! ¡Hasta mañana si Dios quiere!
[Blasco, 1998: 152].

Este concepto del maestro equiparable al sacerdote, que ejerce su doctrina en la comunidad rural, se pierde con los nuevos postulados de la II República, donde el maestro republicano, o el que está de acuerdo con sus métodos, se muestra ante sus alumnos de manera muy distinta. Lo vemos así en la novela de Ana María Matute, *Los hijos muertos* (1958). El nuevo maestro, Miguel Patino, alias *Patinito*, consigue el respeto de los alumnos de manera muy diferente a como lo intentaba el anterior maestro, don Pascual Dominicó: “Es verdad que Patinito tenía celo y amor a la escuela. Los chicos de Hegroz le respetaron como no supieron hacerlo ante los puños contundentes de Pascual Dominicó” [Matute, 1981: 86].

Pero esta estrategia nueva de los maestros republicanos quedará totalmente rota durante la guerra civil. El maestro no podrá imponerse de ninguna manera porque los alumnos han creado en la escuela una nueva autoridad, que es la que ellos mismos representan. El contagio de la guerra ha hecho que definitivamente pierdan el respeto por el maestro. Los niños ahora jugarán a ser soldados. Ha estallado la barbarie, y cuando eso ocurre de nada sirve ya la educación. Así lo vemos en la novela que mejor refleja esta etapa de crudeza, que es *Duelo en el Paraíso* (1959), de Juan Goytisolo:

¡Ah, los niños! –dijo-. ¿Cree usted que en este momento sé dónde están? Hace tiempo que son los amos del colegio [...], y ni yo ni nadie podría dominarlos, desenfrenados como andan. Desde la muerte de Dora han perdido toda la vergüenza y se dedican a correr por ahí, como bandidos, ingeniando Dios sabe qué maldades [...]. A esto le llaman una escuela y para esto me enviaron a mí...Para formarlos. [...]. ¿Sabe usted que me han perdido todo el respeto? Créame, soy menos que un criado para ellos. Me llaman viejo chocho y se ríen en mis narices de todo cuanto hago. El otro día, uno de los pequeños me amenazó con una caña. ¡Oh!, ya sé que usted dirá que eso no puede continuar así, pero ¿qué quiere usted que haga? Soy viejo, tengo setenta años y he bregado mucho a lo largo de mi vida para ignorar que la situación no tiene remedio [...]. Hace más de tres años que se han acostumbrado a

oír estadísticas de muertos, de asesinatos, de casas destruidas y ciudades bombardeadas. La metralla y las balas han sido sus juguetes. Aquí, en la escuela, han creado un verdadero reino de terror, con sus jefes, lugartenientes, espías y soplones [Goytisolo, 1981: 56, 57].

He dicho antes que en el periodo de la dictadura se devuelve la autoridad al maestro, aunque quizás no la dignidad que tuvo antes, ni tampoco la formación. Pero una vez pasada la dictadura, y tras el periodo de transición democrática, consolidada ya la democracia y promulgadas las nuevas leyes de educación, el principio de autoridad del maestro se cuestiona de nuevo por la sociedad, y así llega a la escuela. En la novela *La sangre de los ángeles* (2001) de Eugenio Fuentes, el antiguo director de la escuela, Jaime de Molinos, muestra su extrañeza ante el comportamiento de los alumnos. Es un hombre que ha vivido otra época, y ya le cuesta mucho acostumbrarse a los nuevos tiempos en los que el maestro ha vuelto a perder la autoridad:

(Los alumnos) ya no callaban cuando él pasaba a su lado en el patio, ni rehuían su presencia, como si hubiera desaparecido el poder que siendo director lo envolvía en un aura de respeto, de temor y de obediencia. Antes, cuando algún profesor llevaba a su despacho a algunos de los alumnos más turbulentos y recalcitrantes en las faltas de disciplina, hasta los más engallados agachaban la cabeza [Fuentes, 2001: 103].

3.3.5. El maestro positivo y el maestro negativo.

En un sentido amplio podemos entender que el maestro puede ser positivo siempre que hay una conexión positiva entre él y el lector, ya que se trata de novelas, y de la misma forma, lo entenderíamos al contrario para el maestro negativo. Desde el punto de vista actual, ya poco cuestionado, es decir, el de personas habituadas a entender la enseñanza apartada de cualquier pretensión violenta, serán negativos todos los maestros que aplican el castigo corporal a sus alumnos, y también el castigo moral. Pero hemos de tener en cuenta que en

determinados periodos, que casi abarcan la totalidad del siglo XX, el castigo físico estaba admitido por la Administración educativa, y que muchos padres incluso aconsejaban a los maestros que lo ejercieran con sus hijos. Por eso, no voy a entrar en un asunto que resultaría complicado a la hora de formar determinados grupos.

Pero sí podemos entender cuándo hay una intencionalidad a la hora de describir a los maestros de manera positiva o negativa por parte del narrador. Y así, nos encontramos con aquellos maestros que son utilizados por los autores para evidenciar las carencias y, de paso, manifestar las virtudes de los otros, un recurso maniqueo que podemos observar en varias novelas, y que, curiosamente, todas se circunscriben al mismo periodo: la II República.

Siguiendo el orden de publicación, la novela de César M. Arconada, *Reparto de tierras* (1934) quizás sea la más evidente. En ella se resaltan todos los defectos de don Pantaleón, maestro de tendencia conservadora, para destacar las cualidades positivas de Jorge Espinosa, que lo sustituye en el cargo. En *Los hijos muertos* (1958), de Ana María Matute, pasa lo mismo con los maestros Pascual Dominicó, de tendencias conservadoras, y por ello merecedor de todos los defectos, y el maestro republicano Miguel Patino, que agrupa en su ser todas las características positivas. Y no es muy diferente la comparación maniquea entre las dos maestras de *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio: la señora Obaya es la maestra tradicionalista de métodos caducos, y, por el contrario, destacan los nuevos métodos pedagógicos de la maestra de ideas republicanas y protagonista de la historia, Irene Gal. Caso muy parecido a la novela de Josefina R. Aldecoa, *Historia de una maestra* (1990), en la que todos los méritos parecen estar de parte de Gabriela, en contra de los de la vieja maestra a la que sustituye, partidaria del refrán que dice que “la letra con sangre entra”.

Al margen de estos maestros enfrentados por sus ideas políticas y educativas, si es que no viene a ser lo mismo en muchas ocasiones, y que analizaré más detenidamente en un próximo apartado, encontramos también otras visiones negativas en dos personajes. Por un lado, en la novela de Felipe Trigo, *El médico rural* (1912), la intención del autor respecto al maestro de Palomas, cuyo nombre ignoramos, es la de denunciar el atraso en el que viven los pueblos de Extremadura a principios de siglo, y por eso no duda en atribuir las

mismas características de un paleta al maestro del pueblo, que apenas sabe leer y escribir. Y para cerrar este apartado, destaco una novela en la que no se aborda el tema educativo, y a la que casi no me he referido hasta ahora. Es una novela en la que el maestro se define como un personaje negativo, en la plena extensión de la palabra, pero sin otros planteamientos, ya que se trata de un personaje jubilado que vive en una residencia de mayores. Se trata de la novela *Primer y último amor* (1997), de Torcuato Luca de Tena. En ella se define de la siguiente manera a don Alejandro Broto:

DON ALEJANDRO BROTO. Maestro Nacional. (Es el del lunar gordo en el centro de la frente, como el tercer ojo que se pintan las mujeres hindúes para ver a Dios). Mala persona, rencoroso, gruñón, pésimamente educado. En cuanto alguien se ausenta de su lado, habla pestes de esa persona. La gente procura no enemistarse con él porque tiene miedo a su lengua emponzoñada. Y a su carácter extremadamente violento [Luca de Tena, 1997: 30].

3.3.6. Alumnos y alumnas. La coeducación.

Concepción Arenal decía lo siguiente en su obra *La mujer del porvenir* (1878):

En el orden social, a la mujer se le ha asignado un papel secundario, de inferioridad en la escuela –no digamos en la Universidad– relegándola al ocio, al tedio, a las ocupaciones hogareñas, al trabajo con las manos, no de sus facultades intelectuales, haciéndola esclava de las pequeñas cosas, de la moda, de la vanidad pueril [Arenal, 1868: 67].

Y en *La instrucción del pueblo* (1878) dice la misma autora:

Todas las razones que hay para instruir a los niños y a los jóvenes, existen para extender la instrucción a las niñas y a las jóvenes. Si el cultivo de la inteligencia es un medio de perfección para el hombre, lo será también para la mujer; si la ignorancia de las cosas esenciales es un peligro, lo será para entrambos, y todavía mayor para la que puede llegar a un grado de abyección que rara vez tiene semejante en el otro sexo. Si la instrucción popular [...] se limita a los varones, se le quitan

más de la mitad de las ventajas y resultarán de ellas graves inconvenientes [Arenal, 1878: 154, 155].

Como sabemos, no hubo en la historia de la educación española una preocupación seria por la coeducación hasta la II República, pero hay que matizar, sin embargo, esta aseveración. Los principios políticos-pedagógicos de la escuela de la II República, recogidos en la Constitución de 1931, no incluían la coeducación. Sin embargo, sí formaba parte de los principios pedagógicos de la I. L. E., aunque no lo fuera de los legisladores. Tanto Giner como Cossío, como el profesorado de la Institución, fueron decididos partidarios de la coeducación, pero no la contemplaron nunca como un principio pedagógico insoslayable. Ello nos demuestra que ni siquiera la burguesía liberal más avanzada aceptaba de buen grado la experiencia de una educación elemental conjunta.

La primera legislación que encontramos al respecto tiene como objetivo la reforma de la coeducación en la Enseñanza Secundaria (Decreto de 29 de agosto de 1931), pero no en la Enseñanza Primaria.

Dice Cossío: “La Institución estima que la coeducación es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela que uno y otro sexo convivan como en la familia y en la sociedad [...]. Juzga la coeducación uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, inferioridad que no empezará a desaparecer hasta que aquélla se eduque, en cuanto a la cultura general, no solo como sino con el hombre” [Cossío, 1966: 33].

Las palabras de Cossío parecen lógicas, sin embargo la coeducación no pasó de ser un tímido ensayo de la I. L. E., que ni siquiera la República se atrevió a imponer con rotundidad. De hecho, ni siquiera aparece este tema reflejado en la Constitución de 1931. Quizás fuera un objetivo más perseguido por los propios educadores, que lo veían esencial, que por los legisladores republicanos, que temían enfrentarse con la Iglesia, defensora de que la escuela formara por separado a los niños y a las niñas.

Dentro del bienio radical cedista, y más concretamente el 1 de agosto de 1934, una orden ministerial, firmada por Filiberto Villalobos, a la sazón ministro

de Instrucción Primaria, prohibía la coeducación en las escuelas. Era, evidentemente, una razón política, no educativa.

Al respecto, es significativo lo que cuenta la autora de la novela *Historia de una maestra* (1990), que se ve afectada por la decisión del gobierno republicano en su segundo bienio. Había tenido una clase mixta en su anterior destino, sin embargo dirá después: “Yo tenía en mi escuela cuarenta niñas. Ezequiel treinta y dos niños, todos entre los 6 y los 14 años. Por primera vez tuve a mi cargo solo niñas” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 144].

La realidad oficial coincide con la ficción en el siguiente párrafo de la misma novela:

Al regresar a Los Valles, nos esperaba una desagradable noticia. Un Oficio del Inspector en el que nos instaba a suspender inmediatamente el experimento de coeducación que nos había autorizado. A modo de disculpa nos incluía el texto completo aparecido en la Gaceta durante el verano. En consecuencia “Se prohíbe a los maestros e inspectores la implantación en las escuelas primarias la coeducación” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 182, 183].

La maestra intentará convencer a sus alumnas de que ellas no tienen por qué ser diferentes, pero no será fácil derrumbar en poco tiempo lo que ellas han aprendido desde la cuna: que han nacido para servir a los hombres:

Fueron desapareciendo los muchachos y me quedé solo con mis niñas. Aproveché para hacerles ver que, a pesar de todo lo que oyeran, el hombre y la mujer no son diferentes por la inteligencia ni la habilidad, sino por la fisiología. Se me quedaban mirando con asombro convencidas como estaban de la absoluta superioridad de sus hombres, que lo mismo cazaban jabalíes que arrancaban los árboles a hachazos [Rodríguez Aldecoa, 1990: 40]:

Gabriela y Ezequiel saben que es una tarea difícil educar contra la propia sociedad, que impone sus normas tradicionales, y sobre todo luchar contra los propios gobiernos:

- No son diferentes -le aseguraba a Ezequiel-. Pero respiran otro aire. Las preparan desde la cuna para ser mujeres lo más sumisas posibles. Les da vergüenza intervenir, creen que no van a saber, ni poder [...]. Juntos se desarrollaban mejor como personas. Ezequiel estaba de acuerdo y se desesperaba. ¿Cómo es posible, decía, que se mantengan las estructuras tradicionales? ¿Para cuándo la coeducación? [Rodríguez Aldecoa, 1990: 144].

Una prueba de que la decisión de eliminar la coeducación en las escuelas obedecía más a una cuestión política, era que cuando no interesaba suprimirla se permitiera, como era el caso de las aldeas más pequeñas, donde no había suficientes alumnos para enviar a dos maestros:

Y sobre todo, ¿no es absurdo que en los pueblos más pequeños se permita la coeducación solo porque no hay más que una escuela y en los grandes no? [...]. También se lamentaba ante el Alcalde. Seguiremos así por los siglos de los siglos, don Germán. “¿Y todo por qué? Porque con la Iglesia hemos topado” [*Ibid*: 145].

Pero es evidente que, a pesar del empeño de los educadores, no era fácil implantar la coeducación en algunos pueblos, no solo por la negativa de determinados poderes religiosos o políticos, sino también como consecuencia de la educación de los propios padres. Así, Gabriela tendrá algunos problemas a la hora de tratar de enseñar a los alumnos aquellas tareas que siempre fueron consideradas estrictamente femeninas:

A María la enseñé a hacer diferentes clases de puntos: lisos, con dibujos, con calados. Tenía unas manos torpes [...]. “Enseñe a las niñas, me decían, que esto les va a valer más que las letras”.

Los niños también querían aprender y no tuve inconveniente en enseñarles. A las pocas sesiones ya me llegó a través de Genaro la noticia: “Que dicen en la taberna que usted quiere hacer a los chicos, chicas, para que pierdan la fuerza y no trabajen en cosas de hombres” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 39].

No solo era un problema en España la coeducación. En México, Gabriela tendrá dificultades para poder impartir sus clases en la hacienda de Octavio a los

niños de los trabajadores. Pero gracias a la influencia de su marido, lo conseguirá. Sin embargo, no será lo mismo con el problema de la coeducación, donde las leyes están muy claras. Así lo refleja en la novela *Mujeres de negro* (1994):

Como había pronosticado doña Adela, el inspector informó a Octavio que tenían quejas serias de la escuela de mi madre. La coeducación estaba prohibida en todo el territorio. Aparte de otras consideraciones, aquello tenía que terminar, por la moral y buenas costumbres [...]. Todo quedó resuelto con una condición, la separación de niños y niñas. “En eso no podemos hacer nada, Octavio, nada desde que salió la nueva ley”, le dijeron [Rodríguez Aldecoa, 1994: 89].

Aparte de las dos novelas de Josefina R. Aldecoa, se contempla el tema de la coeducación en otra novela publicada en el año 2000: *Los ojos vacíos*, de Fernando Aramburu. Hay que tener en cuenta que el universo que describe el autor en esta novela forma parte de un territorio de ficción, y no intenta contar la realidad, como las novelas anteriores. Sin embargo, en ambos casos nos desenvolvemos en el ámbito de la ficción, pues no puede desarrollarse en otra parte el género de la novela. Y así, nos encontramos con las dificultades que tienen don Prístoro Vivergo y su hermana, la señorita Llolla, para mantener las clases mixtas.

El mismo año del asesinato de Carfán III se promulgó un código didáctico común para todas las escuelas, tanto las estatales como las privadas, basado en las “Prevenciones Morales e higiénicas del educando”, cuya vigencia había estado hasta entonces restringida a los centros de enseñanza dependientes de las órdenes religiosas. Fue la llamada ley del obispo Taruján, en honor al prelado que la redactó; la cual, entre otras disposiciones que no vienen ahora a cuento, ratificaba la antigua prohibición de educar juntos a niños y niñas, haciéndola ahora extensiva al nivel primario. Para la Viverga dicha disposición supuso en la práctica la imposibilidad de repartir a los alumnos de acuerdo con el curso a que perteneciesen, por cuanto ni los veintitantos niños ni las diecitantas niñas daban por separado para formar los cuatro grados usuales de cualquier escuela de menores. Así pues, el señor Prístoro Vivergo no tuvo más remedio que

despedir al personal docente sujeto a régimen de contratación y, haciendo caso omiso de la diferencia de edad entre los alumnos, dividir a éstos en solo dos grupos: el de los niños, que él tomó bajo su responsabilidad, y el de las niñas, del que se ocupaba su hermana, la señorita Lolla [Aramburu, 2000: 132, 133]

Y más adelante se dice que las niñas y los niños estaban separados también en el patio mediante una verja: “Una verja dividía el jardín en dos zonas con el fin de que los alumnos de un sexo y otro no se mezclaran” [Aramburu, 2000: 138].

3.3.7. Maestro y alumno: materias y métodos.

3.3.7.1. Las materias.

Miguel de Unamuno en 1899 decía lo siguiente: “¿Estamos acaso nosotros, los españoles, persuadidos, persuadidos de corazón y no solo convencidos intelectualmente, de la importancia de la enseñanza pública? No, no lo estamos..., no creemos en ella. Y esta es la raíz de la postración que entre nosotros sufre... Es un tópico, un lugar común de nuestra retórica, más o menos regeneradora”¹³. Respecto a los contenidos de las enseñanzas en la escuela primaria dice lo siguiente: “Lenguaje popular, creencias y supersticiones, costumbres, maneras de vivir y sentir la vida, cantares, leyendas..., son los maestros de escuela los más llamados a darnoslo a conocer. Que sepamos cómo vive y piensa y sueña y trabaja y canta y siente nuestro pueblo, y sus instintos radicales y primarios; que nos conozcamos antes de ponernos a corregirnos, pues no hay más corrección arraigadora que la que el propio conocerse¹⁴ .

Para Miguel de Unamuno es necesario el conocimiento de la Gramática Castellana y el de la Literatura Española para que se acostumbren los niños a leer las mismas cosas que los mayores. Si el lenguaje y la literatura son, pues, señales de identificación histórica y presente de un pueblo, la escuela a través del conocimiento de ellas será un camino apropiado para saber y recrear el medio social.

¹³ Unamuno, Miguel de: *De la enseñanza superior en España*, 1899, pág. 10. Citado en Turín, Ivonne: 1967.

¹⁴ Discurso en el Certamen Pedagógico de Orense, junio, 1903, O. C., p. 533.

Cossío, el mismo año en que se felicita del interés que despiertan las cuestiones de educación, escribe, en plena contradicción consigo mismo:

Hay modificaciones parciales y algunas verdaderamente importantes; sin embargo, entre las pocas personas de todas opiniones que en España se preocupan de estos problemas, la necesidad de reformas más amplias y trascendentales no se hace sentir. Todos los partidos políticos han olvidado o despreciado las cuestiones de enseñanza primaria [Cossío, 1915: 74].

Y Joaquín Costa: “Un curso de Lógica Agrícola, grabado en el timón de los arados españoles, evitaría muchas lágrimas y muchos trastornos”. Y más adelante: “Que los párrocos y maestros pongan la economía al lado del Evangelio, la azada junto al silabario, la conferencia práctica junto a la Caja de Ahorros” [Costa, 1916: 115, 116].

Respecto a la presencia del espíritu regeneracionista en la I. L. E., hay que decir que el Institucionismo, cuando se entrevera con el Regeneracionismo, encauza la reforma social del pueblo español y su recuperación cultural por medio de nuevos modelos de instituciones civiles y nuevos modos de ser y de hacer la escuela. El reformismo educativo de Costa, Cossío y Altamira asumió, a la vez, de forma distinta y en razón desigual, el Institucionismo pedagógico de la I. L. E., y el más genuino regeneracionismo español de entre siglos. En resumen, el espíritu pedagógico de la I. L. E. –su estilo y talante educativos- se forjó en la correspondencia de las doctrinas institucionistas en la praxis misma de la reforma pedagógica: formación integral del alumno, escuela y vida, libertad y educación, intuición y actividad, formación científica y pedagógica del maestro, escuela neutra, etc.

Para Rafael Altamira:

La escuela primaria ha de ser escuela nacional, patriótica, que eduque en los valores del espíritu de unidad y patriotismo español, de modo que la escuela no sea solo un centro de instrucción y de educación generales, sino, especialmente, de educación nacional, formador de un ideal y de un sentimiento comunes que hagan converger hacia un solo punto las energías fundamentales de la población y pongan de relieve el

amplio campo de concomitancia e intereses que hacen de una reunión de hombres un cuerpo nacional [Altamira, 1923: 172].

Como veremos más adelante, a la hora de hablar de la metodología en la escuela, cuando se produce un verdadero cambio en este aspecto es en tiempos de la II República. Pero, como también veremos, no habrá tiempo suficiente para que las ideas republicanas, que derivan sobre todo de los postulados de la I. L. E., puedan ser plasmadas de forma definitiva en los programas escolares.

Remitiéndome a las materias que se imparten en la escuela primaria, y a los contenidos de las mismas, veremos cómo es un aspecto muy tratado en la mayoría de las obras, hasta el punto de que son pocas las que no abordan este tema, sea desde un punto de vista o de otro. Hablo, pues, de los contenidos que enseña el personaje a sus alumnos, a las materias que se imparten en el aula, en un primer lugar; y en un segundo lugar, a la metodología, a la pregunta: ¿cómo enseña nuestro personaje a sus alumnos? Y veremos que, dependiendo de la época en la que se ambiente la narración, las materias y los contenidos de las mismas varían.

No nos debe sorprender que las alusiones más numerosas se hagan a las clases de Lengua Castellana y de Matemáticas. Las dos materias son las que con más frecuencia se imparten en la escuela de siempre, por ser dos áreas instrumentales imprescindibles para el desarrollo intelectual del alumno.

La materia más aludida es la Lengua Castellana en sus diferentes partes, sobre todo en cuanto a lo que se refiere a su aprendizaje, en contra de otras lenguas vernáculas, como vemos en *La barraca* (1898) y en *Las inquietudes de Shanti Andía* (1911). Tanto Blasco Ibáñez como Pío Baroja hacen hincapié en mostrarnos a unos maestros que odian la lengua de la región (valenciano y vascuence, respectivamente) y se empeñan en que sus alumnos aprendan castellano. Baste con un pequeño fragmento de la última:

El maestro, don Hilario, era un castellano viejo que se había empeñado en enseñarnos a hablar y a pronunciar bien. Odiaba el vascuence como a un enemigo personal, y creía que hablar como en Burgos o como en Miranda del Ebro constituía tal superioridad que toda persona de buen sentido, antes de aprender a ganar o a vivir, debía aprender a pronunciar correctamente [Baroja, 1978: 1015].

También hacen referencia a la materia de Lengua Castellana, en otros aspectos más generales, las novelas *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox* (1901), *Central eléctrica* (1970) y *Los ojos vacíos* (2000).

Por lo que respecta a la Ortografía, una de las disciplinas a las que más se alude, se encuentran referencias en las novelas *Doña Mesalina* (1910), *La sombra del ciprés es alargada* (1947) y *Pretérito imperfecto* (1997).

Hay también referencias a análisis gramaticales en la novela *La sombra del ciprés es alargada* (1947) y en otras obras, como *Entre líneas* (1996), y *Pretérito imperfecto* (1997).

Por lo que respecta a las Lecturas, que también podemos considerar una parte de la Lengua Castellana, se pueden encontrar varias citas. Así, los maestros intentan que sus alumnos lean con el simple objetivo de que aprendan a leer, en *Doña Mesalina* (1910); viejos libros de lecturas con moraleja, en *Diario de una maestra* (1961); el *Cántico espiritual*, de San Juan de la Cruz, en *La agonía del búho chico* (1994); diversas lecturas, en *Mujeres de negro* (1994); las *Fábulas de Samaniego*, en *Pretérito imperfecto* (1997), y poemas y narraciones en voz alta, en *Los ojos vacíos* (2000).

Una materia que fue muy importante en la escuela durante la mayor parte del siglo XX, es la Caligrafía. Fue desterrada de los currículos oficiales de la Enseñanza Primaria hace muchos años. Pero encontramos referencias a ella en varias obras, concretamente en seis: *La feria de los discretos* (1905); *Doña Mesalina* (1910); *Memorias de Leticia Valle* (1945); *Memorias de un niño de derechas* (1972); *Obabakoak* (1989); y *Pretérito imperfecto* (1997). Me ha parecido significativa la descripción detallada de Castilla del Pino acerca de la clase de Caligrafía que impartían sus maestros, don Gabriel Arenas y Pepita, en tiempos de la II República:

Don Gabriel y Pepita eran maravillosos calígrafos. No solo nos enseñaban a escribir, sino a escribir bien (presionando más o menos el plumín para que la letra tuviera partes de trazo fino y otras de trazo ancho). Se nos adiestraba a coger la pluma de la forma adecuada. El dedo índice extendido sobre el palillero, nunca en ángulo, y comprometiendo en la escritura la totalidad de la mano y la muñeca. Un libro, "Manuscritos", daba cuentas de los tipos de letra, del formato de cartas de hijos a padres,

de subordinado a superior, de los distintos tipos de instancias, los tipos de letras que debían adoptarse para titular cuadernos, etcétera [Castilla, 1997: 77].

Las Matemáticas y todas las operaciones que de ella derivan ocupan un lugar destacado en cuanto a las citas de los distintos autores. Así, vemos cómo los maestros enseñan operaciones matemáticas a sus alumnos en diez obras, y dentro de estas operaciones es la más recurrente la tabla de multiplicar. Así lo observamos en narraciones de diferentes épocas, como *La barraca* (1898), *Reparto de tierras* (1934), *La rosa* (1959) y *Memorias de un niño de derechas* (1972).

Valga como ejemplo el texto encontrado en *Reparto de tierras* (1934):

- ¡Vamos a ver –grita- cantad la tabla de multiplicar!
[...] Los chicos empiezan. Un soniquete especial, de antiguo rito de escuela, ensordece los oídos. Una por una, es una. Dos por dos, cuatro. Dos por tres, seis. Dos por cuatro, ocho... [Arconada, 1988: 72].

A propósito de este párrafo, dice Gregorio Torres Nebrera: “Esta secuencia evoca, casi necesariamente, un conocidísimo poema machadiano, con sus voces infantiles cantando la misma monótona letanía. Por otra parte, esta secuencia, al comienzo de la novela, pone de manifiesto un sistema docente en cierto modo feudal, trasnochado, que debe contrastar con el que el lector encuentra en el epílogo, ante el cambio de maestro” [Torres Nebrera, 1934: 74].

Con respecto a otras operaciones matemáticas, encontramos algunas en obras como: *Miss Giacomini* (1941), *La sombra del ciprés es alargada* (1947), *Memorias de un niño de derechas* (1972), *Obabakoak* (1989) y *Pretérito imperfecto* (1997). Cito un fragmento de *Obabakoak* (1989) que ilustra a la perfección el tipo de problemas que hacían en clase los niños de la segunda etapa del franquismo:

Un señor tenía seis caballos. Vendió tres de ellos, cobrando por cada uno 1500 pesetas. Vendió otros dos a 1300 pesetas cada uno. Al último, en cambio, se le rompió una pata, y tuvo que destinarlo para carne. Pregunta: teniendo en cuenta que recibió un total de 7300 ptas., ¿cuánto dinero le dio al carnicero? [Atxaga, 1990: 86].

La asignatura de Geografía también ocupa un lugar destacado, siendo citada la materia en seis obras: *El médico rural* (1912); *La sensualidad pervertida* (1920); *Central eléctrica* (1958); *La rosa* (1959); *Mujeres de negro* (1994) y *Los ojos vacíos* (2000). El fragmento elegido es significativo por cuanto nos muestra la ignorancia del maestro. No solo da muestras de incultura respecto al uso del lenguaje, sino que se muestra escéptico, como cualquier analfabeto, ante descubrimientos patentes que no necesitarían explicación, como cuando, hablando con el médico acerca de lo que enseña a los niños, dice:

Oiga, don Esteban, ¡jú, jú!, claro es que a uno se lo mandan, porque lo rezan los libros, y yo también les digo a los muchachos que el mundo es una bola y que el sol está parao...pero, vaya, vamos, ¡jú! ¿es esto verdad? ¿Pué ser verdá? [Trigo, 2001: 39].

Siguiendo con el orden de materias, en función de su número de alusiones, encontramos que también ocupa una parte destacada la literatura. Se cita esta materia en cinco narraciones: *Diario de una maestra* (1961); *Memorias de un niño de derechas* (1972); *La agonía del búho chico* (1994); *La reina de las nieves* (1994); y *Los ojos vacíos* (2000). Tomo un ejemplo de la novela *Diario de una maestra* (1961), donde encontramos a los autores que Irene Gal explica a los alumnos y las consecuencias que esas explicaciones tienen para ella, según anota en su diario:

Los chicos van a empezar a familiarizarse con las adaptaciones escolares de los escritores clásicos y modernos. Junto a Lope, Calderón, Tirso, Cervantes, ocuparán su puesto Juan Ramón, los Machado, Lorca, Casona, Alberti... [Medio, 1984: 47].

Lo que la maestra ve bien para sus alumnos, no lo ven bien los padres. Y así, más adelante, los padres de alumnos comentan por el pueblo lo que enseña a sus hijos la maestra en las clases de literatura:

Y ahora, ¿qué leen los niños? La historia de un burro... Si al menos fueran fábulas educativas, pero ¡ca!, no, señor, nada de eso...Se trata de

un burro que come flores y anda paseando por el pueblo con un poeta loco [Medio, 1984: 70].

También podemos encontrar maestros que explican Historia en sus clases. Concretamente, lo vemos en cuatro novelas: *Reparto de tierras* (1934); *Diario de una maestra* (1961); *Mujeres de negro* (1994); y *Los ojos vacíos* (2000). Ya he dicho en alguna ocasión que *Reparto de tierras* (1934) es una novela de tesis, donde César Arconada vierte sus ideas comunistas, con más interés político que literario. Y así, pone en boca del maestro conservador, don Pantaleón, las explicaciones de la Historia entendida desde una óptica conservadora y tradicional, con el fin de marcar la personalidad del maestro mediante una concepción maniquea que dejará así constancia de las excelencias del nuevo maestro, Jorge Espinosa. El autor pone el énfasis en los discursos de don Pantaleón, a quien tacha de conservador, y para ello utiliza sus referencias continuas a Extremadura, una región atrasada, que para el maestro es un modelo de la Historia:

Extremadura es la región más gloriosa de España [...]. Dios lo ha querido así [...]. América fue conquistada por extremeños [...]. Extremadura es una de las regiones de España más hermosas y ricas [...]. A nosotros, humildes siervos, solo nos queda alabar y bendecir a Dios que ha hecho rica a Extremadura [Arconada, 1988: 76].

Como parece evidente en la Historia de la Educación en España, no podían faltar referencias a las clases de Religión, y más concretamente hacia lo que durante muchos años fue una asignatura: El Catecismo. No trato aquí aspectos religiosos que más tienen que ver con cuestiones de carácter político, y que abordaré más adelante. Centrándonos en el Catecismo, encontramos cuatro obras en las que se hace referencia a esta disciplina: *La barraca* (1898); *Reparto de tierras* (1934); *La rosa* (1959); y *Donde las Hurdes se llaman Cabrera* (1964). Señalo un fragmento de esta última novela, en la que el viajero manifiesta su perplejidad por los contenidos que aparecen en la pizarra, y pregunta al maestro si los niños lo entienden:

A continuación me enseñan la escuela. Ya no hay clases, pero aún queda en la pizarra la explicación del último día. La pizarra es una laja de varios kilos de peso, puesta verticalmente en el suelo y arrimada a una pared. Se lee en ella con letras grandes LATRÍA, DULÍA, HIPERDULÍA, y debajo, las definiciones correspondientes.

- ¿Entienden esto los chicos?
- ¡Qué han de entender!
- Entonces, ¿por qué lo explican?
- Está en el programa [Carnicer, 1991: 150, 151].

La asignatura de Astronomía se cita en tres novelas: *La sensualidad perversa* (1920); *La agonía del búho chico* (1994); y *Los ojos vacíos* (2000). Señalo un fragmento de la novela *La agonía del búho chico* (1994), de Justo Vila, por el interés que tiene, en cuanto que las enseñanzas del maestro le sirven al protagonista para poder escapar, aunque solo sea mediante el pensamiento, de la sierra donde se oculta junto a otros guerrilleros en los años que siguieron a la guerra civil:

Su espíritu huyó por aquel túnel, que le devolvía la libertad, camino de las estrellas, donde se encontró con el anciano maestro que, mientras caminaba con la inestabilidad de una tortuga, contaba a sus alumnos los secretos de la velocidad de la luz:

- Algún día –decía- será posible viajar hasta Próxima Centauri, que es la estrella más cercana, si exceptuamos el sol [Vila, 1994: 236].

En tres novelas se cita la asignatura de Labores para las chicas: *Doña Mesalina* (1910); *Miss Giacomini* (1941) y *Memorias de Leticia Valle* (1945). Dos citas encontramos de las asignaturas de Latín y Retórica: *La feria de los discretos* (1905); y *La sensualidad perversa* (1920), ambas de Pío Baroja. Y también dos respecto a la Pintura y Actividades artísticas: *Diario de una maestra* (1961); y *Mujeres de negro* (1994).

Finalmente, hay varias citas que se producen una sola vez y hacen referencia a diversas materias, como Trabajos Manuales y Música en *Mujeres de negro* (1994); Ciencias Naturales, en *Diario de una maestra* (1961); y lo que podríamos llamar Buenos Modales, que enseña a sus alumnas Doña Paquita, en *Miss Giacomini* (1941).

Hay algunas novelas en las que se nos dice que los alumnos no aprendían nada, al menos en cuanto entendemos por aprendizaje de materias concretas. Esas novelas son: *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox* (1901); *Miss Giacomini* (1941); y *Martín de Caretas* (1955).

Y, por último, destacar una novela en la que el maestro enseña a sus alumnos cuestiones prácticas para la vida, y no las asignaturas al uso que se han impartido siempre. Lo vemos en la novela *La reina de las nieves* (1994):

Casi todos los asistentes eran chicos de la edad de Teófilo, que habían visitado en diversas ocasiones la modesta vivienda del viejo Moura, y a quienes él enseñaba a remendar redes, a diferenciar el canto de los pájaros, a hacer cestos y a embrear un barco [Martín Gaité, 1994: 265].

3.3.7.2. Los métodos.

Incluyo el trabajo de los métodos en este apartado dedicado al ámbito de las relaciones sociales establecidas a partir del análisis del personaje del maestro, en tanto en cuanto estos, los métodos, nos hablan del cómo del acto educativo, lo que nuevamente nos sitúa en el ámbito de relaciones entre el maestro y los alumnos. El método elegido para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje será determinante para canalizar las relaciones entre los dos actores sociales primarios de este proceso: maestro y alumnos.

Hay que decir que los aspectos metodológicos no fueron la principal preocupación en la escuela española durante el primer tercio del siglo XX. Había otros problemas más urgentes, como la propia escolarización de los alumnos. Sí eran asunto de interés en los hombres y mujeres implicados en los aspectos pedagógicos de la I. L. E. Pero no será hasta el triunfo de la II República cuando estos planteamientos metodológicos se hagan efectivos.

Uno de los párrafos del artículo 48 de la Constitución republicana de 1931 dice así: “La escuela hará del trabajo el eje de su actividad metodológica”.

Así, pues, la Constitución va a definir el principio pedagógico que habría de transformar más profunda y radicalmente a la escuela pública española, hasta acercarla a la escuela pública europea y a las corrientes pedagógicas contemporáneas.

Los maestros se mostraron divididos en cuanto a la concepción de la escuela laica, y muy escépticos a la hora de admitir la escuela única. Sin embargo, hubo una total aceptación del principio de escuela activa que huía de la enseñanza tradicional memorística y disciplinaria.

En palabras de Lorenzo Luzuriaga, director de la *Revista de Pedagogía*, todos los educadores españoles estaban empeñados en el logro de una nueva escuela que hiciera del trabajo, de la adquisición personal, de la formación integral, el eje de la educación.

La I. L. E., junto al planteamiento de una reforma laica de la escuela, en función del respeto a la conciencia del niño y del maestro, propugnaba la necesidad de una reforma pedagógica en profundidad. El elemento central de la reforma debía consistir en el papel protagonista que el alumno debía desempeñar en el proceso. Era el niño el que se educaba, y no el maestro, y para lograrlo con plenitud había que ponerlo en contacto con la vida para que él mismo pudiera resolver los problemas que ésta había de plantearle. De ahí que la escuela se abriera al entorno para que éste penetrara en ella. La escuela como centro de la vida del pueblo era el nervio angular, permanentemente repetido por los educadores republicanos, alrededor del cual giraba todo proceso de transformación.

Es importante destacar la permanente referencia a la necesidad de que la enseñanza primaria sienta las bases de una educación profesional. Si los alumnos procedentes de la clase obrera deberán, en su mayoría, acceder directamente al mundo del trabajo al concluir sus estudios primarios, y a veces antes de que éstos concluyan, es imprescindible que los mismos le sirvan no solo para una preparación ante la vida de forma genérica, sino para una preparación más específica. De ahí la necesidad de dotar a la escuela de un fuerte carácter profesional.

No consiste, pues, el proceso educativo, afirman los institucionistas, en la adquisición de conocimientos, sino en el aprendizaje de las técnicas que permitan al alumno adquirirlos por sí mismos. La Naturaleza entera será el objeto de estudio desde el primer momento: enseñar al niño a pensar en todo lo que le rodea y a hacer activas sus facultades racionales, mostrarle el camino por donde se va al verdadero conocimiento que sirve después para la vida. En palabras de Cossío: "Educar antes que instruir; hacer del niño, en vez de un almacén, un

campo cultivable y de cada cosa una semilla y un instrumento para su cultivo.” [Cossío, 1966: 21].

Uno de los ejemplos más concretos sobre la aplicación del principio de actividad en la escuela, por parte de la Institución, lo constituye la solución que la misma aporta a la problemática planteada en torno a los libros de texto: “La Institución aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los libros como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados de texto ni las lecciones de memoria al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados” [*Ibid*, 1966: 23].

Así pues, el niño, desde el momento en que sabe utilizar la escritura iniciará la redacción de sus propios libros, que así creados, elementales, precisos, constituirán un texto vivo, permanentemente enriquecido con nuevos conocimientos. El aula dejará de ser el lugar pasivo donde el alumno responde a las preguntas formuladas, para convertirse en el lugar de trabajo donde toda la tarea educativa se realiza.

El maestro, protagonista único de la tarea educativa hasta el momento, dejará de serlo para convertirse en el actor que ayuda al protagonista. La comunicación permanente entre el profesor y el alumno es condición indispensable para cualquier tarea educativa.

Partiendo de los principios señalados, la forja del hombre armónico como vehículo imprescindible para la transformación de la sociedad será el primer objetivo de la escuela republicana. Y así, es lógico que aparte de la preocupación por el desarrollo de las cualidades cognitivas, exista una preocupación por asignaturas como la educación física, la gimnasia y el deporte, la elevación a un primer plano del valor educativo de la formación estética, la lucha permanente contra el examen tradicional, aportaciones que marcan un camino nuevo en la pedagogía española contemporánea.

Hay muchas obras literarias que abordan en algún momento este aspecto educativo, en el que se pone de manifiesto el momento crucial en que el maestro debe enseñar al alumno.

Es significativo el párrafo que he seleccionado de la novela *Reparto de tierras* (1934), en la que el autor se empeña en establecer las diferencias entre el viejo sistema que representa el maestro don Pantaleón y el nuevo maestro republicano, imbuido de las tesis de la Institución Libre de Enseñanza, Jorge Espinosa. Así, vemos cómo don Pantaleón se empeña en instruir a los alumnos a la fuerza, utilizando los viejos métodos de aprendizaje:

- ¡Vamos a ver –grita- cantad la tabla de multiplicar! [...].

Los chicos empiezan. Un soniquete especial, de antiguo rito de escuela, ensordece los oídos. Una por una, es una. Dos por dos, cuatro. Dos por tres, seis. Dos por cuatro, ocho... [Arconada, 1988: 72].

Desde un punto de vista político-religioso, se recalca el aprendizaje necesario de los niños en la escuela, que don Pantaleón no duda en enseñarles para que todas las cosas sigan como están:

Don Pantaleón enseñaba a los chicos que robar es un grave pecado. Lo prohíbe Dios y las leyes [...]. Otros maestros en otras épocas habían enseñado lo mismo. Las leyes habían sido bien inculcadas [...]. La sociedad podía estar tranquila. Hace pobres y a su vez les da una conciencia de su fatalidad de pobres. Únicamente les concede el derecho a entrar los primeros en el cielo [Arconada, 1988: 86].

En cuanto a la disposición del espacio de clase, el aula, también hay grandes diferencias entre cómo lo utilizan uno y otro maestro:

La clase ha sufrido una visible transformación. Don Pantaleón era tradicionalista por excelencia. Un papel, un mapa, un tablero, algo, en fin, que hace treinta años hubiese colocado en un sitio, allí subsistía, íntegro, con el solo deterioro de los años y de los usos. Nada se alteraba. Un año tras otro, una generación tras otra generación de niños, todo seguía igual como hacía treinta o cuarenta años. La escuela tenía un aire de época, de vejez amarillenta, de momia, que a todo incitaba menos a estudiar [Arconada, 1988: 86].

Sin embargo, el aula y los métodos cambiarán con el nuevo maestro:

El nuevo maestro ha venido con unos días de anticipación y todo lo ha transformado, empezando por blanquear las paredes. Mapas, carteles, figuras, cuadros, todo está limpio, cambiado de sitio, disponiéndose a vivir una nueva etapa. Es otra escuela. La vieja escuela de don Pantaleón murió con él, se la enterró con él. Ahora las ventanas están abiertas, las paredes limpias, claras, sin telas de arañas ni polvo. Con los mismos medios escasos, en virtud de una nueva disposición, Espinosa ha renovado la escuela [Arconada, 1988: 273].

Pero no solo cambiará la disposición del aula, más limpia y cuidada; también cambiará la disposición del maestro para su tarea con los alumnos, así como la forma de dirigirse a ellos, con más cariño y respeto:

Jorge se desenvuelve en la escuela con dinamicidad y simpatía. Los chicos lo notan. Aquellos métodos rígidos, cansados y monótonos de antes ya no existen. Basta un instante para observarlo. El maestro está más cerca de los niños y los niños más cerca del maestro.

- Queridos muchachos, queridos amigos míos –empieza a hablarles el maestro, con simpatía.

Los niños no están acostumbrados a este lenguaje de amistad. ¿Qué clase de maestro es éste? Los niños no comprenden, pero sienten una alegre, una viva satisfacción por esta amistad que desde el primer momento les brinda el profesor [Arconada, 1988: 273].

Es evidente que en el ánimo del maestro republicano está conseguir los medios y recursos recomendados por la Institución, que le permitirán tener una escuela abierta a la Naturaleza y al entorno, una escuela activa:

Luego les habló con una dialéctica sencilla de sus propósitos, de lo que serán las clases, del programa a seguir. Habrá fiestas, excursiones, procurará que le manden un gramófono y un aparato de cine. Se creará una cantina escolar, una biblioteca [Arconada, 1988: 273].

De la misma manera, en la novela *Diario de una maestra* (1961) se ponen de manifiesto los métodos diferentes de enseñanza que existen entre la vieja señora Obaya, a punto de jubilarse, y la nueva maestra, Irene Gal. Así, la antigua maestra no está de acuerdo con los nuevos métodos que tratan de imponer los

maestros republicanos y cree que los mejores son los de siempre, los que aplicaron su padre y su abuelo, también maestros, siendo partidaria, como ellos, del mismo refrán:

Para la buena y vieja señora Obaya no existía otro método de enseñanza que “el método Machaca”. Y un lema en su profesión: “La letra con sangre entra”.

La vieja Obaya pensó: Yo moriré ya enseñando como enseñó mi padre, como enseñó mi abuelo. Todos estos modernismos que ahora tratan de traernos a las escuelas, para ellos, para los que nos sigan [Medio, 1961: 26-29].

Pero no es solo la vieja maestra quien piensa así. Entre las novelas ambientadas temporalmente en el primer tercio del siglo XX y, por ende, anteriores a la llegada de la II República, no es fácil encontrar entre los maestros a alguno que aplique métodos diferentes. Así, vemos que los métodos que aplican la mayoría de los maestros se basan en la repetición, en la monotonía y en el canturreo, cuando no aplican directamente el refrán de “la letra con sangre entra”. Lo vemos en obras como *La barraca* (1898); *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904); *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908); *La sombra del ciprés es alargada* (1947); y *La rosa* (1959). Y también en relatos situados temporalmente después de la guerra civil, concretamente en el periodo franquista, como *Central eléctrica* (1958); *Cerco de arena* (1961); *Donde las Hurdes se llaman Cabrera* (1964); *Memorias de un niño de derechas* (1972); *El florido pensil* (1994) y *Los ojos vacíos* (2000). Extraigo un fragmento de *El florido pensil* (1994), que resulta especialmente significativo al respecto:

Cantábamos a la entrada y cantábamos a la salida [...]. Cantábamos los límites de España y cantábamos la tabla de multiplicar; y los ríos, cabos y golfos. Cantábamos las respuestas del catecismo y cantábamos el Himno de la Legión, pesa en mi alma doliente calvario/ que en el fuego busca redención. Lo cantábamos todo [Sopeña, 1998: 221].

Volviendo atrás en el tiempo, se puede decir que uno de los grandes problemas con que se encontraron los maestros republicanos fue precisamente convencer a sus antecesores de que la nueva metodología era mejor que la suya.

Pero no siempre estuvieron dispuestos a admitirlo quienes habían aplicado los métodos tradicionales durante toda su vida. En los pueblos donde un maestro o una maestra ejercieron durante toda su vida profesional, enseñando a los padres y a los hijos, no será fácil que cambie nada. Por ello, es frecuente que el maestro choque de entrada con los propios padres, que no ven con buenos ojos los nuevos métodos. Sucede así en *Diario de una maestra* (1961):

Ahora es Irene Gal quien tiene que enfrentarse con el pueblo, hecho a los viejos modos, y hacer la revolución en la escuela.

La papeleta que le ha tocado en suerte no es muy agradable e intuye Irene que su entusiasmo renovador va a chocar contra las mentes cansadas y pequeñitas de los viejos de la aldea [Medio, 1984: 29].

Así pues, la maestra va a sentirse vigilada. Las innovaciones que aporta a la escuela gustan a los alumnos, que se sienten mejor tratados y más motivados para el aprendizaje, pero extrañan a sus padres, que comentan lo que hace la maestra en la escuela y no lo comparten, atreviéndose a opinar sobre las asignaturas e incluso sobre las lecturas que hacen sus hijos.

Hay que decir también que no siempre hay coincidencia entre los postulados que defienden los teóricos de la I. L. E. y los maestros. Así, por poner un ejemplo, vemos cómo don Gabriel Arenas, que se confiesa maestro republicano, no coincide con la Institución a la hora de utilizar libros de texto – recuérdese lo que decía Cossío-, como nos hace saber el autor en la obra de carácter autobiográfico *Pretérito imperfecto* (1997):

Usábamos varios libros de texto: unos en forma de cuadernos, de preguntas y respuestas, de las distintas disciplinas (aritmética, gramática, geografía, etcétera) otros, de formación, de los que recuerdo el “Catón”, las “Fábulas”, de Samaniego, “El cinematógrafo educativo” y el Martínez de la Rosa, cuyo título no puedo reproducir a pesar de mi esfuerzo, y que era también un libro de formación moral [Castilla, 1997: 77].

El maestro no tiene grandes compensaciones por su trabajo. Muchas veces, casi da lo mismo que haga bien su labor como que la haga mal. Nadie se entera. Nadie lo agradece. Salvo cuando hay un gran problema en la escuela,

casi nadie pregunta. Por eso, la única gratificación que el maestro recibe es ver el progreso de sus alumnos. Así lo manifiesta Gabriela, en uno de sus primeros destinos, en la novela *Historia de una maestra* (1990): “Los niños progresaban. Una tercera parte ya leían a los dos meses de estar conmigo. “Estoy empezando a ser maestra”, pensaba, “pero me falta mucho todavía” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 17].

Gabriela anota en su *Diario* lo que hace en la escuela cada día, siendo consciente de las dificultades que entraña trabajar en una escuela unitaria, con distintos grupos de niños que debe atender en función de sus edades y niveles. Los principios teóricos de la Institución, así como las ideas de la República, tendrán un grave condicionante mientras la escuela no pueda ser graduada. Y eso no podrá ocurrir en los pueblos pequeños, donde es suficiente un maestro para todos los niños:

Todos los días antes de acostarme, escribía a la luz de la vela mi Diario de clase:

“He dividido a los niños en tres grupos. Los que no saben ni las letras. Los que están torpes de lectura y escritura pero ya van sabiendo dominar estos mecanismos y por último los que leen y escriben con cierta soltura. Mientras unos trabajan en cálculo y los otros hacen ejercicios de lenguaje, los más atrasados trabajan directamente conmigo. Estoy empleando el método de la lectura por la escritura y me da buenos resultados.”

Luego voy cambiando de actividad: enseño a contar a los últimos, hago leer en voz alta al grupo intermedio y los más adelantados escriben una redacción. Después del recreo, la última hora de la mañana hago una explicación para todos de temas muy elementales, un día de ciencias, otro de geografía, otro de historia”.

El estado de ignorancia es tan general que empleo el mismo vocabulario y los mismos recursos para los tres grupos [Rodríguez Aldecoa, 1990: 17].

Respecto a los agrupamientos de alumnos, podemos observar que los maestros que comparten los métodos republicanos los aplican con un criterio más pedagógico que otros maestros en otros periodos educativos. Así, a veces es fácil que al lector se le escape la sonrisa cuando comprueba en qué consisten algunos

agrupamientos de alumnos. En la novela *La feria de los discretos* (1905), el maestro Piñuela divide a la clase en dos grupos: Roma y Cartago; en *Jinujito el Lila* (1977), don Julio sitúa a los alumnos en la clase en función de sus conocimientos, lo mismo que hace don Servo en *Días del desván* (1997); y en las dos obras de Luis Landero, *Caballeros de fortuna* (1994) y *Entre líneas* (1996), don Fermín divide a la clase en zona nacional y zona republicana. Veamos cómo lo describe el autor en esta última obra:

Dividía la clase en zona nacional y zona republicana. Los primeros eran los listos y los otros los torpes, y todos empezaban de republicanos menos él, cuya misión consistía en liberar de la ignorancia a la zona rebelde. Según los muchachos iban pasando a la parte nacional, les iba adjudicando los nombres de las ciudades liberadas, y a los primeros en pasar, les llamaba Ceuta y Melilla. Al final del curso, quienes acabasen de republicanos suspendían, y los otros aprobaban, según la ciudad así la nota. Ya ven ustedes qué fácil era la pedagogía entonces [Landero, 2001: 35].

La maestra Gabriela, en *Historia de una maestra* (1990), incide en la necesidad que tiene la escuela de educar para la vida, porque a pesar de las dificultades siempre hay algo que se puede hacer para que los alumnos aprendan de una manera más lógica, sin tanta rutina y repetición memorística. No deja de ser absurdo que un niño salga de la escuela sin haber aprendido nada de la vida, solo la repetición mecánica de una teoría que olvidará a los dos días de estar fuera del aula. Así lo refleja la maestra en su *Diario*:

Nunca han oído estos niños una explicación sobre el lugar que ocupa la Tierra en el Universo, Europa en la Tierra, España en Europa. Creo que ni siquiera están seguros del punto de España en que se encuentran. Los entusiasma el descubrimiento de los movimientos de la Tierra, el paso del día a la noche, la marcha de las estaciones... [Rodríguez Aldecoa, 1990: 28, 29].

Cuando, además de los problemas habituales de la escuela, la maestra se encuentra en otro país, que podría parecer otro mundo, como es Guinea, uno de los destinos de Gabriela, las cosas aún se vuelven más complejas. Sobre todo

cuando no existe entre el educador y el alumno el vehículo más eficaz, que es la palabra:

Ningún niño sabía español suficiente para seguir una explicación. Yo dibujaba en la pizarra las cosas con sus nombres e intentaba que ellos reconocieran las palabras cuando borraba los dibujos.

A través de las canciones trataba de explicarles el paso de las estaciones, el brillo de la nieve en el invierno, el largo viaje hacia la primavera que estalla un día en hierbas y flores... [Rodríguez Aldecoa, 1990: 51].

Pero no todo es negativo. A veces, es la maestra la que aprende también de sus alumnos: “Les enseñaba mis canciones y ellos me enseñaban las suyas” [1990: 51].

Gabriela se pregunta muchas cosas acerca del programa absurdo que le imponen desde la metrópolis, es decir, desde España, para educar a unos niños guineanos, que muy poco tienen que ver con lo que se les dice, a los que todo eso les resulta extraño. De esta manera cobran relevancia las teorías de la I. L. E., en cuanto a que hay que abrir la escuela al entorno y preparar para la vida:

Mis esfuerzos por enseñarles ciencias o geografía o historia chocaban con una incompreensión que iba más allá del idioma. [...]. ¿Hasta qué punto les añadiría felicidad el descubrimiento de los avances técnicos que invadían el mundo civilizado? [...]. Me parecía que había un desajuste entre los programas oficiales que hablaban de una cultura ajena y la necesidad de aprender cosas relacionadas con su medio ambiente, sus orígenes, su propia cultura [Rodríguez Aldecoa, 1990: 52, 53].

En la novela *La agonía del búho chico* (1994), de Justo Vila, Valentín, el maquis, recuerda desde la sierra, mientras observa el techo estrellado de la noche, las lecciones de su antiguo maestro:

Su espíritu huyó por aquel túnel, que le devolvía la libertad, camino de las estrellas, donde se encontró con el anciano maestro que, mientras caminaba con la inestabilidad de una tortuga, contaba a sus alumnos los secretos de la velocidad de la luz:

- Algún día –decía- será posible viajar hasta Próxima Centauri, que es la estrella más cercana, si exceptuamos el sol.

Y, sin salir del pueblo, ni del llano, ni de la sierra, el maestro y los muchachos viajaban hasta la luna que se alzaba sobre los olivares [Vila, 1994: 236, 237].

Pero, sin duda, el maestro que mejor recuerda el lector, o la retina del espectador, ya que el relato de Manuel Rivas fue llevado al cine, es don Gregorio, el entrañable maestro republicano de *La lengua de las mariposas* (1995). Y el niño, que lo describe a través del recuerdo, no puede evitar pensar en sus métodos de enseñanza, pues no en vano fue él quien lo convirtió en el administrador de bichos, y le enseñó que las mariposas tenían lengua:

Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante. El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después de pasar por el Amazonas y la sístole y diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido. La hierba, la lana, la oveja, mi frío. Cuando el maestro se dirigía hacia el mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminase la pantalla del cine Rex. Sentíamos el miedo de los indios cuando escucharon por vez primera el relinchar de los caballos y el estampido del arcabuz. Íbamos a los lomos de los elefantes de Aníbal de Cartago por las nieves de los Alpes, camino de Roma. Luchábamos con palos y piedras en Ponte Sampaio contra las tropas de Napoleón. Pero no todo eran guerras. Fabricábamos hoces y rejas de arado en las herrerías del Incio. Escribíamos canciones de amor en la Provenza y en el mar de Vigo. Construíamos el pórtico de la Gloria. Plantábamos las patatas que habían venido de América. Y a América emigramos cuando llegó la peste de la patata.

Pero los momentos más fascinantes de la escuela eran cuando el maestro hablaba de los bichos. Las arañas de agua inventaban el submarino. Las hormigas cuidaban de un ganado que daba leche y azúcar y cultivaban setas. Había un pájaro en Australia que pintaba su nido de colores con una especie de óleo que fabricaba con pigmentos vegetales. Se llamaba el tilonorrinco [Rivas, 1995: 18, 19].

Pero no es ésta la única novela que se basa en la Naturaleza para el aprendizaje. Encontramos referencias muy parecidas en otras novelas, como

Reparto de tierras (1934), como ya he señalado anteriormente; *La forja de un rebelde* (1951); y *Caballeros de fortuna* (1994).

El Gobierno de la II República considera muy importante que la escuela se abra al entorno, que el libro de texto desaparezca o pase a segunda fila, que se valore la Naturaleza como principal método de aprendizaje. En definitiva, hacer una escuela para la vida, que enseñe de manera activa y sobre el terreno.

Entre las aportaciones metodológicas de la reforma, hay dos que merecen la pena reseñarse aparte, debido a la importancia que tuvieron entre los objetivos de los nuevos maestros: las excursiones y el huerto escolar. Y aparte de estas dos aportaciones, lo que podríamos considerar más interesante en la Enseñanza de la II República, que no solo concernía a los maestros, sino también a todos los que quisieran implicarse en la renovación de la Cultura y de la Educación en los pueblos de España, una especie de revolución didáctica que se dio en llamar las Misiones Pedagógicas, a las que me referiré en el último apartado.

3.3.7.3. Las excursiones.

Siguiendo el objetivo general de hacer una escuela activa, se plantea la necesidad de mostrar al alumno el conjunto de elementos de su entorno y transformar los mismos en móviles educativos, lo que les conducirá a tener que ampliar el horizonte determinado por las aulas. Se podría afirmar que la excursión y la visita escolar no constituyen un acto más en el conjunto de realizaciones aplicadas a la enseñanza, sino que constituyen por sí mismas el más perfecto acto didáctico.

A través de la excursión escolar, el niño se pone en contacto con un mundo real más amplio y heterogéneo que el que le ofrece la escuela, aprende en la Naturaleza, entra en contacto con gente del entorno, así como con la Historia. Para la I. L. E. constituía el medio más idóneo para la tarea educativa propuesta.

La dedicación de la escuela de la República al conocimiento de la realidad llevaría al gobierno a legislar sobre las excursiones, hasta el extremo de que una orden ministerial recomendaría a las escuelas que al menos se realizara una al mes. Era un homenaje a los hombres de la Institución que tan ardientemente habían defendido su introducción en nuestro sistema educativo, pese a las críticas recibidas.

En el mismo plano de objetivos situará la I. L. E. la necesidad de implantar en España las colonias escolares. Porque la convivencia en las colonias entre los maestros y los alumnos permitía que la tarea educativa se realizara en toda su plenitud.

Las colonias escolares debían tener como objetivo fundamental, dentro de su dimensión social, la organización de las vacaciones de los niños de la clase trabajadora. Muchos de ellos vivían de manera miserable, y los niños de las zonas del interior no conocían el mar. Las colonias escolares solían organizarse en zonas de montaña, para que el aire puro les devolviera el vigor y la salud, o en zonas de costa, donde los alumnos del interior peninsular tendrían ocasión de conocer el mar.

En el plano pedagógico, la colonia se convertía en la más perfecta representación de lo que los educadores republicanos entendían por escuela activa.

Respecto al tratamiento de las diferentes obras, encontramos en muchas de ellas una mención específica a las excursiones escolares, donde se pone de manifiesto la nueva metodología de los maestros republicanos. Así, en *Reparto de tierras* (1934) es el nuevo maestro, Jorge Espinosa, quien asume la tarea de llevar a los niños de excursión y aprovechar la salida al campo para instruirlos. Le sirve al autor para su objetivo ideológico: poner en evidencia los métodos arcaicos del antiguo maestro, don Pantaleón, que solo sacaba a los niños de la escuela si era para llevarlos a misa:

Van hasta el río, paseando. En esta excursión los niños acaban por tomar confianza con el profesor. Le preguntan mil cosas; él contesta solícito, con simpatía, procurando interesarles. Le hacen preguntas sobre el campo, sobre las encinas, sobre los ríos, sobre las sierras. El profesor les contesta en forma que, en seguida, se entablan entre él y los muchachos unos largos diálogos pedagógicos, de instrucción elemental [Arconada, 1988: 274].

Es evidente que el objetivo principal que se pretende con las excursiones escolares es la ampliación del aprendizaje, el conocimiento en vivo de lo que ocurre, a veces las cosas más elementales, pero casi siempre el necesario

contacto y respeto por la Naturaleza. Así se recoge en *Pretérito Imperfecto* (1997), en la que el maestro, don Gabriel Arenas, también es republicano:

Una vez don Gabriel nos llevó a Los Cañones a plantar eucaliptos. Cada uno debía ocuparse luego de mantener el árbol que plantara. Hicimos el hoyo correspondiente, introdujimos el plantón y lo regamos. Ninguno de los árboles prosperó [Castilla, 1997: 77].

Pero no solo servían las excursiones escolares para estar en contacto con la Naturaleza. También para aprender algunas cosas que para la mente de un niño podrían ser difíciles de entender. Así, don Gabriel Arenas no tiene ningún reparo en llevar a sus alumnos de visita a la cárcel:

En otra ocasión nos llevó a visitar a los presos. Yo debía de tener seis años, quizás siete, pero no más. Previamente, don Gabriel nos habló de cómo los presos eran en algún sentido víctimas y que, por tanto, debían ser compadecidos y no despreciados ni temidos [Castilla, 1997: 78].

Y en ese afán por la enseñanza fuera de la escuela, para que el niño se identifique con su entorno, no puede faltar el matiz más político, la identificación con el gobierno republicano:

Creo que fue en el mes de mayo cuando don Gabriel nos llevó al cuartel de infantería... Nos colocaron a un lado del gran patio del cuartel. Media hora después comenzó la jura de la nueva bandera de España, la bandera tricolor [Castilla, 1997: 93].

No se hace mucho hincapié sobre las excursiones en ninguna de las novelas de la trilogía de Josefina R. Aldecoa. Solo en la primera, *Historia de una maestra* (1990), Gabriela dice que lleva alguna vez a sus alumnos de excursión:

Alguna tarde los llevaba de excursión. Pasado el pueblo, en lo alto de la peña más cercana había una pradera y desde allí se veía la cadena de montañas que se perdían en un horizonte neblinoso [Rodríguez Aldecoa, 1990: 43].

Pero si hay un relato donde cobra especial interés este aspecto educativo es *La lengua de las mariposas* (1995). Las excursiones por el bosque son frecuentes. Don Gregorio aprovecha las excursiones para explicar sobre la marcha los diferentes comportamientos de animales y plantas. Y el niño que cuenta la historia recuerda así a su maestro, que debido a la amistad con sus padres, a veces lo llevaba de paseo fuera del horario escolar [1995: 19, 20]:

Tal era mi interés que me convertí en el suministrador de bichos de don Gregorio y él me acogió como el mejor discípulo. Había sábados y festivos que pasaba por mi casa e íbamos juntos de excursión. Recorríamos las orillas del río, las gándaras, el bosque y subíamos al monte Sinaí. Cada uno de estos viajes era para mí como una ruta del descubrimiento. Volvíamos siempre con un tesoro. Una mantis. Un caballito del diablo. Un ciervo volante. Y cada vez una mariposa distinta [Rivas, 1995: 19, 20].

He hablado de la importancia de las excursiones como estrategia metodológica para la escuela de la República. Pero sería absurdo pensar que las excursiones escolares no tuvieran interés en otras épocas. Ya encontramos una clara referencia a ellas en *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), obra autobiográfica de Miguel de Unamuno, en el contexto de finales del siglo XIX. Y, curiosamente, el fragmento elegido muestra ciertas concomitancias con el relato de Manuel Rivas:

Los jueves por la tarde no había clases, y en esos días, si estaban buenos, el paseo era más largo y de más duración. Algunas veces nos preguntaba en días tales el maestro adónde queríamos ir, y el lugar que obtenía más sufragios era la Landa Verde [...]. Me parece, evocando mi niñez a través de los años, que sentíamos entonces confusamente en el fondo del alma la trabazón de todo. Admirábamos a los bichos raros y de extrañas cataduras, unos con un cuerno a la espalda, otros con cuernos ramosos –el lucano-, otros zanzuilargos, panzudos muchos y todos con nombres significativos y cualidades extraordinarias. Uno era el macizo aguantapiedras, Hércules de los insectos, ¡tan chiquitín y tanta fuerza! [...]. Era misterioso el alumbranoche o luciérnaga, tremendo el rompederos.

Los zapateros andaban sobre el agua, ¡qué bárbaros! [Unamuno, 1968: 34].

3.3.7.4. El huerto escolar

Otra de las aportaciones que hizo la I. L. E. a la escuela de la República y que el gobierno trató de implantar en las escuelas fue la del huerto escolar. Fue, cuando menos, una de las apuestas más originales. Se pretendía que fuera un centro de formación tanto intelectual cuanto física para el alumno, así como eficaz colaborador en las tareas del maestro. Se pretendía con la creación del huerto escolar que el alumno estuviera en contacto tanto con el trabajo de sus padres, en la mayoría agricultores, como con la propia Naturaleza.

Tal y como recoge Ayala Vicente [2004: 62], en algunas zonas este proyecto tuvo mucho éxito y se constituyeron auténticas cooperativas. Actuaban como una forma de mutualismo escolar. El Ayuntamiento cedía unas pequeñas parcelas de terreno a la Escuela y eran consideradas un vivo ejemplo de escuela activa con sus campos agrícolas, su granja-escuela y su escuela de trabajo. Su fin era la educación social, aparte del aprendizaje del alumno.

No se recoge este aspecto del huerto escolar más que en una novela, *Diario de una maestra* (1961), donde se nos dice que Irene Gal trabaja con los alumnos en el huerto escolar, que aparece aquí no solo como campo de trabajo y aprendizaje, sino también como campo de juego, en el que tienen derecho a estar tanto los alumnos como las alumnas, con el trabajo específico de cada uno:

Irene y Timoteo contemplan unos minutos a los muchachos que juegan o trabajan –trabajan y juegan a un tiempo- en el campo de la escuela. Los chicos en sus parcelas, sembrando, arrancando hierbas... Las niñas en la tomatera y en sus pequeños jardines, adosados a los muros de la escuela [Medio, 1961: 79].

Pero no solo actúa el huerto escolar como lugar de trabajo agrícola y campo de juego, sino que incluso permite que se tengan algunos animales en los alrededores de la escuela, que las niñas se encargan de alimentar y cuidar:

El próximo año [...] no se hará otra división que la necesaria según los cultivos y se trabajará en equipos [...]. En cuanto a las niñas...Les dejarán sus parterres y el gallinero. Y si las cuentas de la lechera no fallan, ellas se encargarán también de cuidar el cerdo o el par de cerdos de la comunidad [Medio, 1961: 79].

No deja de ser curiosa la forma de arrendamiento del huerto escolar, quizás pagado por el Ayuntamiento de la localidad, aunque su explicación no está clara, y la participación en los beneficios del propio dueño:

Tim, el viejo, [...] ha arrendado sus tierras, las que lindan con la escuela, a la maestra, para que levante sobre ellas su Granja modelo. Tim, el viejo, se ha convertido también en un accionista de la pequeña Granja [Medio, 1961: 79].

3.3.7.5. Las Misiones Pedagógicas

El 29 de mayo de 1931 el Ministerio de Instrucción Pública publica un Decreto por el que se crea el Patronato de Misiones Pedagógicas, con el fin de “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural” [Colección Legislativa de España, t. CXXIV, pp. 247-277].

Fue una de las grandes aportaciones de la República y una de las más bella realizaciones. Eran de origen institucionista y se trataba de cumplir con ellas una triple finalidad: “cultura general”, mediante el establecimiento de bibliotecas populares, conferencias, sesiones cinematográficas, científicas y culturales, conciertos, exposiciones, todo ello relacionado con el Museo Pedagógico Nacional; “orientación pedagógica”, mediante la organización de cursillos de perfeccionamiento para maestros, excursiones conjuntas, convivencias, etc.; y “educación ciudadana”: conferencias y lecturas sobre formación cívica, social y política.

El Patronato de Misiones Pedagógicas estuvo presidido por don Manuel Bartolomé Cossío e inauguró sus tareas a finales de 1931.

Otro de los objetivos de las Misiones Pedagógicas constituyó la educación de adultos. El Patronato de Misiones Pedagógicas junto con el Museo Pedagógico, realizaron la labor de contacto directo con los maestros rurales.

Se podría decir de manera general que la verdadera tarea de las Misiones Pedagógicas fue la de trasladar a los rincones más olvidados de la nación el aliento de la civilización. Se pretendía que todos los ciudadanos, incluso aquéllos de los núcleos de población más pequeños, tuvieran acceso a la educación y a la cultura, reservadas hasta entonces solo a los ciudadanos de las ciudades importantes y a las clases privilegiadas.

Muy ligado a las Misiones Pedagógicas estuvo el Museo Pedagógico, que surge como un centro de orientación didáctica para el Magisterio español y había sido una creación del equipo liberal que, con las intermitencias conocidas, dirigió la vida política hasta 1923. Fue una prolongación ideológica de la Institución Libre de Enseñanza, siendo su director durante varios años Manuel Bartolomé Cossío. Mediante el Museo Pedagógico, la I. L. E. accedió directamente a la dirección del proceso educativo de la República.

A pesar de la importancia que tuvieron las Misiones Pedagógicas, no son muchas las obras que recogen este aspecto. Solo tres, y evidentemente todas ellas ambientadas en el periodo republicano. Así, alude a ellas Castilla del Pino en su obra autobiográfica, *Pretérito imperfecto* (1997), cuando dice que el maestro los llevó a ver una función de marionetas:

Don Gabriel nos llevó a una representación de marionetas, al final de la calle Málaga, cerca del hospital. Creo que escenificaron el tema del flautista de Hamelin [...], pero lo más importante fue que, al concluir la representación, unos hombres, jóvenes todavía, nos entregaron a los niños libros de narraciones ilustrados con dibujos de colores. Creo que era una de las misiones escolares que organizó el primer gobierno republicano [Castilla, 1997: 79].

De manera más explícita lo cuenta Josefina R. Aldecoa en *Historia de una maestra* (1990):

Ya nos habían llegado noticias de una creación de la República que estaba teniendo mucho éxito por donde quiera que

pasaba: Las Misiones Pedagógicas. Un grupo de profesores y estudiantes de Madrid y otras ciudades que viajaban cargados de libros, películas, gramófonos y se instalaban por uno o varios días en los pueblos que más lo necesitaban para compartir con la gente una fiesta de cultura. Escritores, artistas, intelectuales, se sumaban a las Misiones día a día. Habíamos oído hablar de ello y ahora se nos anunciaba a través de la Inspección que el pueblo de Ezequiel había sido elegido para celebrar una Misión [Rodríguez Aldecoa, 1990: 114].

Como la población no estaba acostumbrada a recibir nada gratis, cuando además se trata de pueblos perdidos y olvidados siempre por todos los gobiernos, no era de extrañar que este tipo de acontecimientos despertara desconfianza entre los paisanos:

Quando circuló la noticia de que las Misiones Pedagógicas llegarían al pueblo de Ezequiel, el murmullo se convirtió en algarabía. Abiertamente, la gente preguntaba: ¿Qué vienen a hacer? ¿Es para el voto? ¿Cuánto nos van a sacar? [*Ibid*, 1990: 116, 117].

Era evidente que una organización como las Misiones Pedagógicas, que ofrecían la cultura y la información en los pueblos a cambio de nada, tuviera que extrañar a los paisanos. Pero también fue evidente para los partidos conservadores, que enseguida trataron de hacer ver a la gente humilde, a las que nunca les había llegado nada cuando ellos estuvieron en el poder, que todo se trataba de una estrategia política para conseguir el voto. Y en ese afán por destruir el espíritu de las Misiones, llegaron a atacar a los maestros, considerándolos los adalides del gobierno republicano en las aldeas y pueblos:

Apoyados por los jóvenes de las clases de adultos tratamos de contrarrestar la campaña que se estaba extendiendo en contra de las Misiones. “Y de los maestros tampoco os fiéis. A éstos los tienen a sus órdenes y enseñan a los niños para que no respeten a los padres ni a Dios y hasta la Patria les parece pequeña”. Ezequiel escribió al Inspector y le dio noticia del clima que algunos estaban creando [*Ibid*, 1990: 117].

Llegar hasta algunos pueblos no era fácil para los misioneros. Primero por las dificultades políticas, ya que se encargaban algunos de sembrar la cizaña para que los rechazaran, y por otra parte las condiciones geográficas, que a veces impedían el paso, sobre todo cuando se necesitaba cargar con los materiales que se llevaban a los pueblos. No era una tarea fácil, quizás por eso luego resultaba más gratificante. Así lo expresa Gabriela, que colabora por primera vez con las Misiones, en calidad de maestra:

Ezequiel habló con los vecinos que voluntariamente se habían ofrecido a dar alojamiento a los misioneros; se concretó el horario de actuación; se acordó quién iba a prestar caballerías para trasladar el material de las Misiones al pueblo de Arriba.

El lugar elegido para la Misión fue una explanada delante de la escuela [...]. La asistencia prevista era de unas doscientas personas como máximo si era aceptable el eco conseguido por nuestros emisarios en los pueblos y caseríos cercanos [...]. Estuvieron dos días con nosotros y vivimos con ellos horas inolvidables. Ayudándoles en lo que podíamos, siguiendo con fervor el desarrollo del programa de actividades, unas para niños, otras para adultos, pero a las que asistían todos fascinados [*Ibid*, 1990: 117, 118].

Una prueba de lo que pudo suponer en el ánimo de las gentes humildes, que no conocían nada de lo que se les mostraba, lo expresa Gabriela, cuando recuerda los gestos, la curiosidad, las preguntas de los niños y la extrañeza de sus padres. El aislamiento de los pueblos de la España de entonces era tanto que se puede decir que el proyecto de las Misiones Pedagógicas constituye una de las experiencias más bellas y altruistas -si tenemos en cuenta que los misioneros no cobraban nada por su trabajo- que se han realizado nunca en el país:

Soñamos juntos embargados por una obsesión común: hacer del trabajo de todos la gran Misión que salvara a España del aislamiento y la ignorancia [...]. Veo a los más pequeños absortos en el movimiento de los muñecos de guiñol. Veo a los viejos contemplando por vez primera las imágenes en movimiento. Escucho las preguntas de los chicos, más interesados en el misterio de la máquina que en el propio milagro de la película [...]. Mundos

desconocidos aparecían ante los ojos de los campesinos. Documentales de otros países, cine de humor, dibujos animados [...]. La poesía de Juan Ramón, de Machado, la seguían con respeto y una extraña emoción. Los romances, como algo suyo, cercano y vivido [*Ibid*, 1990: 121, 122].

El verdadero objetivo de las Misiones lo explica una de las mujeres misioneras cuando se dirige a los paisanos, antes de que empiece la función de cine o de teatro, para aclararles las dudas que hayan podido tener:

La voz de la muchacha arrogante se dejó oír y sus palabras lo ocuparon todo [...]. “Es natural que queráis saber, antes de empezar, quiénes somos y a qué venimos. No tengáis miedo [...]. Somos una escuela ambulante y que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela ambulante donde no hay libros ni matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos. Porque el gobierno de la República que nos envía, nos ha dicho que vengamos ante todo a las aldeas, a las más pobres, a las más abandonadas [*Ibid*, 1990: 123].

3.3.8. La escuela de adultos

A nadie se le escapa que uno de los grandes problemas del sistema educativo español a principios del siglo XX seguía siendo el alto número de analfabetos. Una de las causas era la falta de escuelas, como ya hemos visto en otro apartado, a pesar de que la ley de 23 de junio de 1909 dice que la enseñanza habría de ser obligatoria para todos los niños entre 6 y 12 años. En 1923 se ampliará hasta los 14 años. Sin embargo, a pesar de la obligatoriedad, la matrícula de alumnos de esas edades estaba muy por debajo de la total escolarización. La preocupación de los diferentes gobiernos por este hecho hace que se trate de paliar el problema creando las escuelas de adultos. Solía haber en la misma escuela clases nocturnas para adultos, que impartía el mismo profesor de primaria. Pero el número de escuelas de adultos fue siempre deficitario para cubrir las necesidades del país. Asistían a ellas hombres de hasta 60 años,

aunque la mayoría de los asistentes oscilaban entre los 14 y los 25 años, si nos atenemos a los datos que recoge Encarnación González [1988: 70]. En líneas generales, la enseñanza impartida en esta época a los adultos no se limitaba a un mero proceso de alfabetización. Pretendía, además, organizar cursos de repaso y enriquecimiento cultural para los que ya hubieran realizado una educación primaria. No se olvidó tampoco la enseñanza profesional. Con todo, estos esfuerzos no parecían suficientes para acabar con el analfabetismo, y, por Real Orden de 5 de febrero de 1923 se creó la Comisión Central contra el Analfabetismo, con la misión especial de proponer y aplicar los medios para combatir el analfabetismo, vigilar la asistencia de los niños analfabetos a las escuelas, y hacer cumplir la Ley de Enseñanza Obligatoria de 23 de julio de 1909. Pero la realidad es que su labor fue bastante limitada tanto por la escasez de recursos disponibles como por la falta de continuidad.

Solo hay una novela previa al periodo republicano que refleja la educación de adultos. Se trata de la novela de Arturo Barea, *La forja de un rebelde* (1951), de la que extraigo un fragmento donde se ve la preocupación del maestro de la misma forma que las reservas del cura y del alcalde, que no parecen estar muy de acuerdo:

El maestro quiso abrir una escuela para los mozos y las mozas por la tarde, todos los días, para que aprendieran a leer y a escribir, porque casi ninguno de ellos sabe. El cura se enfadó mucho y el alcalde le cerró la escuela [Barea, 2001: 165].

La realidad se refleja de manera obvia en las palabras que se dicen más adelante: “El maestro quedó solo para enseñar a leer a los niños. Es lo único que puede hacer, porque de los siete a los nueve años ya se los llevan a trabajar al campo” [*Ibid*, 2001: 165].

La enseñanza de adultos recibió un impulso importante con la II República. Debido al índice de analfabetismo de la población española, fue una de las grandes preocupaciones. Según Rodolfo Llopis, entonces subsecretario de Instrucción Pública en el Ministerio de Marcelino Domingo, en afirmación que hace en *El Sol*, el 14 de abril de 1933, un 32,4 % de los 25 millones y medio de españoles eran analfabetos, siendo el porcentaje de hombres que no sabían leer

ni escribir el 24,8 % y el de mujeres el 39,4 %, estando en la calle sin escolarizar un millón y medio de niños. La Orden de 1º de diciembre “relativa a las enseñanzas de adultos y adultas en las Escuelas de Primera Enseñanza [Colección Legislativa de España, t. CXXXII, pp. 225-228] tenía por objetivo proporcionar a aquéllos la instrucción elemental que no lograron en su edad escolar o ampliar ese mismo programa elemental y ofrecerles aquellos conocimientos que pudieran aplicar a sus oficios, con la dignidad de ser y sentirse “ciudadanos de una República democrática”. El decreto que estructura la organización y realización de las clases nocturnas para adultos aparece publicado en la *Gaceta de Madrid* el 6 de diciembre de 1932.

El papel fundamental en la escuela de adultos lo desempeñará el Patronato de Misiones Pedagógicas que, en íntima conexión con el Museo Pedagógico, realizarían la labor de contacto directo y permanente con los maestros y con los adultos de todos y cada uno de los pueblos.

La preocupación de la República por el analfabetismo existente en el país les llevó a entender que había que formar al nuevo ciudadano. Una persona que no está instruida, que no sabe, que no tiene juicio propio ni criterio, es un instrumento perfecto para la explotación y, en algunos casos, casi para la esclavitud. Y así, la democracia se halla permanentemente amenazada por quienes no quieren perder sus privilegios. Eso es lo que entiende entonces la República, aunque por ello tuvo que soportar muchas críticas de la oposición conservadora, que atacó por ese motivo la libertad de los ciudadanos para elegir sus destinos. Hoy la mayoría de la población tiene claras las ideas que entonces quiso transmitir la República. Pero entonces quizás estas ideas no se entendieron ni siquiera por aquéllos a quienes les eran más convenientes. Por ello, una de las enseñanzas básicas en la escuela de adultos fue la de explicar a quienes poco sabían de letras la Constitución de 1931, donde se recogían algunos derechos fundamentales que se ignoraban por parte de los más desfavorecidos.

Las normas que regulaban las escuelas de adultos, fundamentalmente, eran las siguientes [*Gaceta de Madrid*, 6-XII-1932]:

1. Las clases se impartirán en las escuelas nacionales pero en horas posteriores al cierre de las mismas, de modo que no interfieran en el normal desarrollo de la tarea escolar.

2. Cada uno de los niveles establecidos deberá estar a cargo de un maestro nacional. En el caso de que en la localidad solo pudiera contarse con un maestro, éste tendrá necesariamente a su cargo los tres grados.
3. Cuando por las circunstancias que fuese ningún maestro se presentase voluntario a dar las clases de adultos, podrá utilizarse para esta función a personas de reconocida solvencia que pudieran realizarlas con garantías de éxito.
4. Todas las clases de adultos deberán ser impartidas en régimen de coeducación sin que por motivo alguno puedan establecerse diferencias entre las impartidas a hombres y a mujeres.
5. Las clases de adultos, a todos sus niveles, estarán complementadas por ciclos de conferencias, que serán impartidos por personalidades reconocidas en las respectivas materias y que se impartirán a lo largo del curso.
6. Se establece igualmente que los consejos provinciales y locales de Instrucción Pública, así como la Inspección de Enseñanza Primaria, pondrán en la realización de las clases y en el cumplimiento de las normas establecidas una atención preferente.

Pero no tardarán en aparecer los primeros problemas. Los maestros no están dispuestos a hacer un esfuerzo añadido, después de su jornada laboral, a cambio de un salario insuficiente. Dado que el carácter es voluntario, dejarán de asistir a las clases, y eso motivará también el progresivo abandono de los alumnos. Por otra parte, tampoco ven bien el intrusismo, ya que su papel era desempeñado por personas que no estaban preparadas para ejercerlo. El Gobierno obligará entonces a los maestros, pero éstos no tardarán en manifestar su desinterés, despreocupándose por un trabajo al que se les obliga y se les paga mal, lo que deteriora la enseñanza. Por tanto, el problema de las clases de adultos no pareció resolverse a lo largo de 1934 y 1935, sino que, por el contrario, se agravó hasta el extremo de que fueron suprimidas todas las clases de mujeres que, prohibida la coeducación, se habían establecido. La idea que las había creado, erradicar el analfabetismo y coadyuvar a la formación de la clase trabajadora, seguía sin realizarse.

Respecto a las obras narrativas en las que aparece este tema, hay que decir que son solo dos de entre las ambientadas en el periodo republicano. Como se puede suponer, el maestro rural pasa la mayor parte de su jornada en la escuela con los niños, que es su verdadera función. Es lógico que a los autores les interese más esta faceta. No obstante, hay algunos ejemplos que debemos tener en cuenta.

Irene Gal, la maestra de *Diario de una maestra* (1961), anota en su diario cómo son sus alumnos de las clases de adultos, y alude al problema del cansancio, a la dificultad de enseñar a quienes llegan cansados del trabajo en el campo, a pesar del esfuerzo y de la voluntad de los adultos:

Todos los muchachos están cansados. Las clases para adultos, interrumpidas durante la primavera y el verano, se dan en las últimas horas de la tarde cuando muchachos y muchachas regresan de las faenas del campo. Están cansados, pero no faltan a la escuela y cumplen su tarea [Medio, 1961: 177].

Por su parte, Gabriela, personaje de *Historia de una maestra* (1990), se refiere a la ayuda de su esposo, Ezequiel, en la tarea de las clases de adultos, así como a los temas e informaciones que estos reciben:

Las clases de adultos seguían adelante. En los últimos meses era Ezequiel el único que se encargaba de ellas para evitarme un esfuerzo más [...]. Había un espacio de tiempo dedicado a las clases propiamente dichas, clases de alfabetización, de cálculo, de nociones científicas o históricas y había otro espacio dedicado a la charla y discusión sobre temas cercanos, sociales y sanitarios o sobre acontecimientos de actualidad que Ezequiel les mostraba en los periódicos. Poco a poco, este segundo espacio fue creciendo ante la avidez de los alumnos por informarse de todo lo que sucedía lejos, en un mundo del que vivían aislados [Rodríguez Aldecoa, 1990: 92, 93].

En los primeros años del franquismo, se promulgó la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. En ella, y más concretamente en el Artículo 31, se recoge lo siguiente sobre la Escuela de adultos: “Modalidad especial del cuarto periodo de graduación serán las clases organizadas en las escuelas públicas o privadas para alumnos de uno u otro sexo mayores de edad [...]. Estas clases

perseguirán doble cometido, iniciar o completar la enseñanza primaria y formar o perfeccionar en el orden profesional a aquellos alumnos que ya posean, aunque elementalmente, los conocimientos de la escuela”. Era evidente, aunque no lo diga la ley, que la enseñanza tenía un fuerte componente social y político. Anotamos un fragmento de la única novela que refleja este aspecto en esta época: *Las hogueras* (1964), de Concha Alós:

La otra lámpara, también de carburo, está enganchada en un alambre prendido de una viga. Ilumina los pupitres, los pequeños pupitres donde se sientan los adultos [...]. No son de la isla. Gente de la meseta y del sur que huye de su tierra de hambre [...]. En los pupitres hay doce adultos. Doce analfabetos. Barba cerrada, piel oscura quemada por los aires y el sol [...]. Con su castellano apocopado y pobre, lleno de sonidos guturales. Los sábados beben vino hasta volverse tontos [Alós, 1964: 20, 21].

3.3.9. El personaje a favor o en contra de los otros.

En cuanto a las relaciones del personaje con los demás, y coincidiendo con Ortega y Velasco (1991), sabemos que, normalmente, la distancia y el recelo de los padres y de las familias en general, sobre todo en los medios rurales, contribuyen decisivamente a mantener al maestro en una posición de escasa integración en el medio social donde trabaja. En los tiempos actuales casi se produce una fiscalización del trabajo del maestro por parte de los padres.

Teniendo esto en cuenta, podemos preguntarnos: ¿Cuál es el vínculo que se establece con la comunidad donde ejerce su profesión? ¿Vive dentro de ella como un miembro más, o por el contrario lleva un género de vida especial, diferente del que es propio entre los vecinos? El componente profesional se convierte en un factor que facilita o restringe los contactos.

Si las representaciones colectivas prevalentes en el medio rural no se armonizan con los deseos preferentes del maestro, que quisiera ser tratado como un miembro plenamente integrado en la localidad, que ayuda a elevar su nivel de vida, los puntos de encuentro son reducidos y nada propicios para estimular y reforzar los vínculos interactivos. Hay en este dominio de las creencias un ingrediente claramente bloqueador de la integración del maestro. La vinculación

del maestro joven a las gentes del lugar es por lo general débil; si además se superpone a ello el hecho de ser mujer, la segregación tiende a aumentar. La conversación de los maestros con las personas que habitan la localidad – exceptuando en algún caso los padres de alumnos- es prácticamente nula o muy escasa.

Teniendo en cuenta lo anterior, no es difícil pensar que la perspectiva de los maestros que ejercen en los medios rurales sea la de abandonarlos lo antes posible, razón por la que no hay interés en integrarse en la localidad, lo que hace que el aislamiento en cierto modo sea pretendido. Para lograr la integración se necesita un tiempo mínimo de permanencia y no considerar al pueblo como un mero lugar de paso.

He aquí en definitiva otra de las claves del carácter restrictivo de los vínculos que traba el maestro con la comunidad. De hecho, el cierre que practica un grupo territorial lleva a delimitar con contornos bien precisos a aquél que, como el maestro, es forastero y representa a instancias exteriores al grupo. Esa mentalidad apenas favorece la vida en el lugar para quienes trabajan en un oficio recubierto con el prejuicio que ve al forastero como a alguien que solo actúa en propio beneficio. Y de ahí el carácter “privilegiado” con que se suele describir al maestro en los ámbitos rurales.

Divergencias en las representaciones sociales, en las expectativas y en las anticipaciones de futuro restringen las comunicaciones y llevan a evitar compartir modos de vida. Exponente elocuente de ello es que los maestros se retraen a la hora de frecuentar instituciones y establecimientos donde es inevitable el trato con los lugareños, o donde suele discurrir la vida social del pueblo.

Su ausencia de los escenarios sociales comunes hace que los maestros compartan en muy pequeña medida intereses, actividades y ritos colectivos del lugar de trabajo. En lo que más participan con sus conciudadanos, es en conversar de agricultura o de ganadería, discutir de política y asistir a las fiestas. En los tres casos, la participación suele ser más frecuente en los maestros que en las maestras, y a partir de una cierta edad.

Quizás el problema central de las relaciones del maestro con la comunidad rural radica en la imposibilidad de prescindir de los arquetipos que señalan al maestro como actuante permanente de su oficio. De manera que se le pide que continuamente cumpla con su rol, rechazándose todo cuanto pueda interferir con

él o representar una desvirtuación del mismo. Tal es lo que viene a suceder en la actividad política.

La elección de los amigos, en términos generales, no se limita a un único círculo social, el de los mismos maestros, tal y como podría conjeturarse conforme al aislamiento social que caracteriza a la profesión. Al haberse optado por deslindar el espacio y el tiempo del trabajo del ocio y de las relaciones sociales, los maestros tienen amigos tanto en el ámbito de la docencia como fuera de ella. Ahora bien, las preferencias se decantan en desigual proporción según la variable específica que consideremos.

Menos legítima resulta ser la presunción que proclama al maestro como líder de la comunidad rural, pues entre ambos hay relaciones más de exclusión que de cooperación. Sin embargo, en todo lo que he dicho hay excepciones, y podremos cotejarlo cuando trate este tema en las diferentes obras, es decir, cuando hable del personaje. Veamos, entonces, por partes, cómo se relaciona con otros personajes de la comunidad rural, bien sea mediante el enfrentamiento o la amistad, pero sin dejar de lado la condición de “elemento extraño” que lo caracteriza por su calidad de forastero y, sin embargo, como personaje determinante en una sociedad cerrada que ni siquiera lo eligió para el puesto.

3.3.9.1. La comunidad frente al maestro.

Hay diversas razones por las que la comunidad puede enfrentarse al maestro rural. Expondré, de acuerdo con las obras, tres casos evidentes. En primer lugar, un maestro se enfrenta a la comunidad rural cuando su comportamiento fuera de la escuela no corresponde a lo que se espera de él. Es lo que decía anteriormente, que el maestro debe cumplir siempre su rol. Le pasa lo mismo que a otros personajes inmersos en la comunidad rural, como pueden ser el cura –que, además, debe ser coherente con su vocación, lo que lo constituye en un personaje aparte-, el guardia civil, o incluso el médico. No pueden salir de su papel ni siquiera cuando se supone que han dejado de ejercer su trabajo. Para el pueblo siguen siendo maestro, cura, guardia civil o médico, ya sea fuera de la escuela, de la iglesia, del cuartel o de la consulta. Y no pueden salirse de los límites que les imponen sus respectivos puestos de trabajo.

Veamos así diferentes motivos, reflejados en las obras, por los que la comunidad se enfrenta al maestro.

En primer lugar, un caso muy evidente de enfrentamiento por motivos contrarios a la norma lo podemos observar en la novela *Doña Mesalina* (1910). El personaje es una maestra que, como sabemos, coquetea con parte de la población masculina de la población. Está, por tanto, en boca de todos, debido a la particular manera de desenvolverse en sus relaciones. Desde luego, el papel fundamental del personaje no es el de la maestra, sino el de la mujer que se relaciona con los hombres de Benalcázar. No queda muy clara la intención del narrador a la hora de describir a la maestra, de tal forma que el lector no puede saber si es una víctima o una mujer provocadora. Y así, se describen algunos pretendientes poco formales, ya que están casados y solo pueden ver en la maestra un objeto del deseo:

Don Teodoro, el de más enjundia de los cuatro, la escribía cartas sentimentales [...]. Don Alfonso, sin cultura, sin letras, sin conocimientos elementales, casi sin palabra, cortejaba como un irracional: oliendo su vestido con la toriontez de un utrero. El boticario hacía burradas de otro estilo, aunque de calibre idéntico. No satisfecho con pellizcar en las regiones que cubría la tela, arriesgábase a palpar las zonas de las mejillas y el cuello... [López Pinillos, 1975: 52].

Respecto a la posición de Josefina ante los pretendientes, se explica así: "Josefina halagaba a sus cuatro amadores, los enzarzaba maliciosamente, otorgando caprichosas preferencias, y complacíase en verles sufrir, socarrados por el deseo" [*Ibid*, 1975: 52].

Cuando las cosas no van bien para la maestra y el escándalo llega a oídos de las madres y padres de los alumnos, la reacción no se hace esperar: "Las niñas mayores, a fin de que el mal ejemplo no las marcara al pubescer, fueron retiradas de la escuela; los ricos lleváronse también a sus pimpollos, y bajo la férula de la meretriz no quedó más que la pobretería" [*Ibid*, 1975: 180].

Y, más adelante, también las niñas pobres dejan de ir a la escuela: "Hasta las niñas más pobres dejaron de ir a la escuela, en la que solo quedaron los retoños de unas familias de galloferos, que monopolizaban la animadversión general" [*Ibid*, 1975: 253].

Un segundo caso de enfrentamiento entre la comunidad rural y el maestro se produce por motivos políticos. Sucede cuando el pensamiento de la comunidad, o de parte de ella, no coincide con el del maestro. La tensión es más evidente si el periodo en que se desarrolla es conflictivo. Hay varias obras en las que podemos encontrar este enfrentamiento, y la mayoría pertenece al mismo periodo: años de gobierno de la II República, o bien, años inmediatos a la proclamación del mismo. Lo vemos así en novelas como *Reparto de tierras* (1934); *Los gozos y las sombras* (1957); *Diario de una maestra* (1961); *Historia de una maestra* (1990), o en el relato *La lengua de las mariposas* (1995). Señalo un fragmento de la novela *Historia de una maestra* (1990) que ilustra sobremanera la idea. Ezequiel, marido de Gabriela, pagará cara su adhesión a la II República, y será denunciado por los padres de alumnos ante la Administración, debido a las ideas que trata de inculcar a sus alumnos:

Pronto iba a sufrir las consecuencias de sus excesos. Una visita del Inspector de Enseñanza le dejó estupefacto. Como un jarro de agua helada cayeron sobre sus fervorosos empeños las palabras del enviado: "Clases, las que usted quiera, ciencia la que usted quiera, pero mítines, de ninguna manera." [Rodríguez Aldecoa, 1990: 93].

Por último, hay otro motivo de enfrentamiento entre la comunidad y el maestro cuando éste último trata de aplicar en la escuela algunos métodos que los padres no admiten. Así lo vemos en la novela *Diario de una maestra* (1961). Irene Gal tendrá que enfrentarse a los padres de sus alumnos, que consideran que sus métodos de enseñanza no son muy adecuados para sus hijos, y así lo manifiestan:

No está de acuerdo el pueblo con Irene, con los métodos seguidos por Irene. Los dos bandos la han incluido en la lista negra, y acumulan cargos: los chicos juegan en la escuela en lugar de estudiar. Los más pequeños la tratan de tú y se duermen en sus brazos, sin el menor respeto... Los chicos y la maestra se bañan en el río o en cualquier playa próxima, con menos ropa de la conveniente... La maestra y los chicos hacen títeres en la escuela... [Medio, 1984: 84].

3.3.9.2. El elemento extraño. Héroe problemático o personaje ejemplar.

Lukács ha suscrito la opinión de que la novela es un reflejo de las diferentes estructuras sociales. Para él, según expone en su *Teoría de la novela* (1979), la novela debe centrarse en la vida de un individuo problemático en un mundo hostil y contradictorio. Lo específico de este género (la novela) es perseguir la búsqueda de valores en una sociedad que los ha perdido, y tal cometido lo llevará a cabo lo que él denomina “el héroe problemático”.

Dicen al respecto Bourneuf-Ouellet:

El héroe de la novela no solo se las tiene que ver con sus demonios interiores; también está integrado en una sociedad a la que se opone violentamente o de la que permanece al margen. Otra vez podría concebirse como proyección de su autor en cuanto a sus relaciones con la organización social de su época [Bourneuf-Ouellet, 1989: 200].

Para Cándido Pérez Gállego, la sociedad en la que está inmerso el héroe es al mismo tiempo un elemento de vigilancia que somete al personaje. Lo ilustra con evidentes ejemplos de novelas conocidas, como *La Regenta* (1884), de Leopoldo Alas Clarín, o aludiendo al territorio mítico creado por Williams Faulkner, uno de los autores que más influencia ha ejercido en los autores del siglo XX:

El héroe va avanzando. Le van pasando cosas, es decir, se va integrando en sistemas de ambigüedad moral que él mismo pretende resolver [...]. El héroe, así, va suscitando nexos de apertura hacia la sociedad, y ella aparece viva y actuante [...]. La colectividad (a veces) se hace héroe tópico. Vetusta vigila, duerme, observa con idéntica sinceridad como la árida Yoknapatawpha de Faulkner. La ciudad (la colectividad) se hace persona, a veces dolorida; otras, trivial, pero se comporta como marco dentro del marco. De ese modo hemos llegado a la creación de un sistema artificial dentro del recinto narrativo [...]. El progreso del héroe implica que le ocurran cosas. El mismo lector que pide tal fórmula es el que exige un *final feliz* [...]. Que le ocurran sucesos quiere decir que sea capaz de vencerlos o, por lo menos, de vencer el

último, el que indica el pacto entre el autor y el lector [Pérez Gallego, 1973: 45, 46, 49, 53].

Javier del Prado Biezma sitúa al personaje como un elemento imprescindible de la aventura novelesca, muchas veces perdido en una sociedad que lo somete o lo ignora, y que en la evolución ha ido pasando de ser un héroe mítico ejemplar a un simple ciudadano sometido por las reglas de esa misma sociedad, perdido en un mundo que muchas veces se le pone en contra:

Toda novela es, en definitiva, novela de aventuras. La evolución del pensamiento occidental ha sido causa de que esta aventura –que se asentaba, primero, sobre la vida de los héroes míticos o legendarios, cuyas andanzas eran conocidas- haya ido interiorizándose y reduciéndose a dimensiones íntimas y domésticas. La gesta pública ha pasado a ser gesto privado [...], el centro de la novela lo ha ido ocupando la “aventura interior”, ese esfuerzo del hombre moderno por darle una consistencia singular a su identidad, en un mundo privado de valores de referencia, en el que el individuo se ha convertido en un ser problemático frente a una sociedad que lo integra, pero que no consigue explicarlo [...]. La aventura que nos interesa ahora es la del héroe que apenas se mueve, y si se mueve es para errar por los laberintos de su mente, sin patria hacia la que volver los ojos y sin padre hacia el que dirigir sus pasos [Prado, 1999: 23, 24].

En definitiva, todas estas apreciaciones sobre el personaje novelesco pueden servirnos para caracterizar, en cierto modo, al personaje del maestro rural, que también se encuentra inserto en una comunidad que no siempre le es favorable, y donde tiene que pelear para alcanzar su objetivo, a veces la integración social; otras, simplemente lograr salir a flote en un mundo problemático que a él lo hace también problemático.

Desde una distancia más corta, en cuanto a la aproximación al personaje que plantean Ortega y Velasco, coincido con ellos en lo que dicen acerca de que “la ambivalencia escolar conduce a una posición social y profesional contradictoria, que configura al maestro como un extraño sociológico” [Ortega y Velasco, 1991: 17].

Se trata de un atributo estructural de la profesión, y no de una característica meramente coyuntural. Por tal se entiende que el maestro está en una comunidad, pero no forma realmente parte de ella. Y esta propiedad sociológica afecta con mayor intensidad al profesorado rural. Una primera aproximación nos permite comprobar que la naturaleza de la práctica profesional contiene el fundamento de tal “extrañeza”. Los maestros son funcionarios en una comunidad donde no lo es casi nadie y, por ello mismo, y como consecuencia de su estilo de vida, se produce el alto índice de homogamia entre ellos (los conocidos “matrimonios pedagógicos”), que les lleva a segregarse efectivamente de la comunidad, y a fortalecer su propia marginalidad por medio de una solidaridad mecánica con los que como él son también “extraños” [*Ibid*, 1991: 21].

Del maestro se espera que sea una persona de cultura, y para ello se le somete por parte de la Administración Educativa a una empobrecida formación académica; que represente un saber superior, pero en un medio social donde tal saber es insignificante; que encarne la idea de la civilidad, y a cambio reciba pocas recompensas materiales y morales. Aún más: De él se dice que es un experto en educación, si bien lo que hace es determinado y fiscalizado por otras instancias exteriores (Administración, Ayuntamientos, padres de alumnos, etc.). En fin, se le concede el derecho de ser un ciudadano más, a condición de que no intervenga en aquellas áreas particularmente controvertidas o relevantes (por lo general, su acceso a la política estaba virtualmente cerrado en el pueblo en el que trabajaba). Y para exacerbar más esta singular posición, suele ofrecerse a los propios maestros, para consumo ideológico-profesional, el estereotipo de que ellos son líderes en su comunidad sin abandonar por ello su carácter de funcionarios públicos neutrales. Este compacto bloque de roles contradictorios orienta a los maestros a un estilo de vida caracterizado por el retraimiento de las interacciones comunales y el refugio en la privacidad de su posición. En resumidas cuentas, aislamiento. Porque la superioridad que por un lado –el ideológico- se le atribuye, no encuentra confirmación en los hechos, la retirada hacia un refugio personal parece ser la única alternativa viable y capaz de mitigar la contradicción. Superioridad y marginación, impotencia y aislamiento constituirían, según Ortega y Velasco, polos mutuamente complementarios de esta posición social.

Por último, el maestro rural resulta ser un “extraño” para el sistema escolar, al que formalmente pertenece. Tanto la enseñanza que imparte como el circuito de formación de maestros ha permanecido, hasta la reforma de 1970, desvinculado del otro sistema escolar, el constituido por el bachillerato y la universidad. De hecho, la posición del maestro dentro de la enseñanza venía a representar una vía muerta y devaluada. Prueba de ello es el desinterés que ha habido siempre de investigadores y estudiosos por la enseñanza primaria en general y de un modo más particular por el maestro rural. La documentación que sobre él se encuentra es escasísima. El maestro es también un extraño para las Ciencias Sociales.

En definitiva, nos enfrentamos a una figura social situada entre dos sociedades –la rural y la urbana- y cuanto ellas significan, sin pertenecer en realidad a ninguna de ellas, aislada y actuando en un cierto vacío social y cultural respecto del medio agrario. De manera que, más que mediador entre ambos mundos, el maestro en su aislamiento contribuye a volverlos aún más opuestos.

Siguiendo con Ortega y Velasco:

Esta cualidad de la profesión, la soledad social, no es una propiedad psicológica del maestro, sino elemento sustantivo de la acción educativa a él conferida. Vivir aislado, en la periferia de dos culturas y dentro de una profunda contradicción entre ideal y realidad, reviste la profesión de una cierta aura de irrealidad, esto es, la transforma en ideológica. De todas las profesiones específicas de las sociedades industriales, la de maestro es, probablemente, la que está dotada de una dosis mayor de falsa conciencia, de una ilusoria autoconciencia de lo que es y hace. Ya que de lo contrario la profesión misma, en su trayectoria histórico-social, devendría en un contrasentido [*Ibid*, 1991: 21, 22, 23].

Por otra parte, la peculiaridad del oficio ha hecho del magisterio una profesión que apenas ha ofrecido resistencias a cuantas intervenciones institucionales se lo han propuesto. La soledad parece haber fomentado y permitido la apertura funcional: Un profesional a solas con su alto ideal y dirigido desde fuera por las instancias correspondientes es la fórmula de dominación política imperante en cada fase histórica.

Resultado de todo esto es el marcado desarraigo social del maestro, por cuanto solo consigue la estabilidad después de un periodo (más o menos prolongado) de no integración en la sociedad en la que se mueve, siendo su actitud más generalizada la de tener su horizonte de referencia fuera de su espacio inmediato. Se genera así una conciencia de transitoriedad en todas partes, que redundando en su aislamiento. La situación es particularmente importante en los medios más rurales, pues en ellos parece que está mientras llega la ocasión de marcharse a otro lugar, con lo que la provisionalidad del maestro no puede sino reforzar el progresivo abandono y deterioro de estos núcleos socio-geográficos.

Si el maestro es visto como un educador que ejerce su labor a lo largo del día, más allá del marco escolar, es fácil deducir que no será fácil en las interacciones sociales prescindir del rol y de las actitudes propias del oficio. Lo cual trae consigo en poblaciones rurales que el maestro no puede escapar de su imagen y de las expectativas que se esperan de él. Es de esta manera como surge y se refuerza la situación social de aislamiento, condición primordial para configurarlo como un “extraño sociológico”. A tal posición se llega no por cualidades biográficas, sino por la determinación de algunos oficios que, como el de maestro, son esencialmente moralizadores, y que por tal razón desarrollan distancias en el trato social. Esta ambigüedad de los intercambios maestro-comunidad ha de inhibir y retraer al primero a la hora de vincularse al grupo en donde trabaja, dada la dificultad de separar la persona de su profesión [1991: 81].

Una de las características comunes que se pueden apreciar en gran parte de las obras en las que se contempla este hecho, es la soledad del personaje. Lo decía antes, refiriéndome a las teorías de Ortega y Velasco, como consecuencia de su carácter de “extraño social”, el maestro se ve abocado a estar solo, pues no siempre es fácil integrarse en una comunidad que desconoce, y donde se sabe que su paso por ella será efímero. Veamos algunos ejemplos, todos ellos muy parecidos. Tomo como primera referencia la novela *Historia de una maestra* (1990), en la que Gabriela cuenta cómo fue su experiencia en los primeros años:

Me acuerdo de mis paseos por los caminos polvorientos.
Llevaba un libro conmigo, me sentaba al borde de la cuneta y miraba
la tierra ocre y roja que me rodeaba. Al caer el sol, el cielo se

derrumbaba en malvas, rosas, oros y yo sentía unas ganas terribles de llorar [...]. Nadie se me acercaba. Nadie se interesaba por lo que hacía. Solo los niños acudían a su cita diaria [Rodríguez Aldecoa, 1990: 17].

María, la maestra que aguarda en el cuartel noticias de su marido, en la novela *El fulgor y la sangre* (1954), recuerda mientras tanto su paso por la escuela, y en cierto modo sus reflexiones no son muy diferentes a las de Gabriela:

El pueblo no le era hostil y, sin embargo, no encontraba en él el aprecio, la consideración que ella se había imaginado. “Un pueblo de la sierra –se lo advirtieron- no es como uno de la llanada; no te hagas muchas ilusiones” [...]. En cuanto terminaba la escuela, se refugiaba en su casa, a charlar con la huésped, que le contaba interminables relatos de los malos de la montaña [Aldecoa, 1970: 132].

Y también la soledad es la fiel compañera de Pilar Rodríguez en Morro Jable, en la novela *Cerco de arena* (1961):

Cuantas veces llegó a los confines del alma de sus vecinos, el miedo la hizo escapar hacia el retiro de la incompreensión. Temiendo no sabía qué, en su aislamiento de solterona joven, atormentada por un raro miedo a sí misma [Nácher, 1961: 124].

Algo muy parecido ocurre en la novela *El silencio de las sirenas* (1985), donde las palabras de la maestra, también llamada María, son muy significativas respecto a la soledad que siente en el pueblo donde ha sido destinada, donde apenas habla con nadie:

Después de un mes viviendo en esta aldea, mi relación con sus habitantes era exactamente la misma que el día de mi llegada. Muchos de ellos todavía se volvían al cruzarse conmigo, y permanecían parados en medio de la calle, contemplándome con un descaro que a mí me parecía intolerable. Era como si creyeran que yo no podía, a mi vez, verles a ellos también, o como si mi mirada y mis pensamientos no tuvieran ninguna importancia. Al principio con las viejas que se sentaban a tomar el sol del mediodía cruzaba algunas palabras, siempre las mismas, siempre sobre el tiempo o

sobre la tranquilidad del pueblo y los sobresaltos de las ciudades
[García Morales, 1994: 21].

La maestra de *Obabakoak* (1989), cuyo nombre ignoramos, escribe sus largas cartas para luchar contra el aislamiento y el olvido, y en ellas deja plasmada sus sensaciones, una mujer solitaria en un mundo hostil:

Al no haber aquí carretera, vivo completamente sitiada, sin poder salir a ningún lado [...]. El primer domingo después de mi llegada, bajé al pueblo, a las calles de Obaba, quiero decir; pero fue inútil, porque allí solo hay tabernas, y tabernas en las que no está muy bien visto que entren las mujeres. Si te digo la verdad se me hace muy cuesta arriba vivir sin los paseos que todos los de la banda [...] dábamos por el malecón. Cuando hay niebla o está lloviznando me paso las tardes tumbada en la cama y repasando mentalmente nuestras conversaciones en la playa. Los recuerdos del verano son, como ves, mi único consuelo [Atxaga, 1990: 76].

Como podemos observar, todos los personajes que he señalado anteriormente son femeninos. Nos podríamos preguntar entonces si este problema del maestro, es decir, esta condición de extraño sociológico, es más acusado en las mujeres; si son las maestras personajes más aislados en la comunidad por el hecho de ser mujeres, más propensas a ese aislamiento, o si habría que atribuirlo a alguna otra razón, como la casualidad. Entre las novelas que he señalado, solo dos -*Historia de una maestra* (1990), y *El silencio de las sirenas* (1985)- han sido escritas por mujeres que, además de novelistas, fueron también maestras y, por tanto, podrían estar basándose en sus experiencias personales. El resto de novelas mencionadas fueron escritas por hombres que nada han tenido que ver con la profesión.

Sin embargo, la soledad y el aislamiento del personaje en la comunidad rural no son exclusivos del mundo femenino. Podemos ver otros ejemplos en los que el personaje es un hombre. En la novela *Central eléctrica* (1958) lo que experimenta el maestro cuando llega a la aldea de su destino es la misma sensación de soledad, aunque en este caso no sea más que una evidente premonición provocada por todos los elementos que contempla:

El maestro miraba todo en silencio, perdida ya la sonrisa que tenía cuando bajó del autocar. La desolación de los primeros pabellones, el ruido de los alternadores, las tiendas vacías, todo lo que veía le impresionaba de un modo especial. Se sentía como si llegara a un sitio cuando la vida acababa de dejarlo [López Pacheco, 1970: 281, 282].

Y la soledad de Antonio Moura en *La reina de las nieves* (1994) la explica él mismo, al referirse a su relación con la comunidad donde ha ejercido como maestro durante muchos años:

Vine de maestro, huyendo de un mal de amores, y enseguida supe que me iba a quedar aquí para siempre. Ahora, como ya no me trato con casi nadie, los que llevan la cuenta del tiempo me miran con recelo, como a un fantasma. Pregúntele a cualquiera por Antonio Moura, nunca les gusté mucho; le dirán que estoy chiflado y hasta puede que se santigüen [Martín Gaité, 1997: 50].

Pero este aislamiento que acaba por conferir al maestro en muchas ocasiones su condición de “extraño sociológico” no la provoca siempre la comunidad. Habría que preguntarse en qué medida es el personaje el propio culpable de ese aislamiento. No son pocas las veces que el personaje se enfrenta a la comunidad, la rechaza o, sencillamente, prefiere no integrarse en ella. Y los motivos son distintos, pero suele haber un denominador común, que tiene mucho que ver con una pretensión diferencial motivada por los niveles culturales de una y de otro.

Es lo que ocurre, por ejemplo, con don Joaquín, en *La barraca* (1898). La relación del maestro con los huertanos es distante. Por una parte, don Joaquín se queja de que no todos los padres de los niños le paguen el sábado, y por otra no duda en comparar a los alumnos con sus padres en estos términos: “Son tan brutos como sus señores padres, que ladran, les sobra el dinero para ir a la taberna, y se inventan mil excusas para no darme el sábado los dos cuartos que me pertenecen” [Blasco, 1998: 184].

Una de las funciones del personaje en esta novela, aparte del interés que pudiera tener el autor para llamar la atención sobre el aspecto educativo en las zonas rurales, es la de servir de intermediario entre la familia de Batiste y los

huertanos, como si su autoridad de maestro le confiriera el rango de mediador. Y es por eso por lo que el maestro interviene a la hora de describir a los habitantes de la huerta a Batiste:

Créame a mí, que los conozco bien: en el fondo son buena gente. Muy brutos, eso sí, capaces de las mayores barbaridades, pero con un corazón que se conmueve ante el infortunio y les hace ocultar las garras [*Ibid*, 1998: 184].

Sin embargo, su intento por mediar en el conflicto será en vano. Y si he dicho que Blasco Ibáñez utiliza al personaje para poner de manifiesto una de las grandes lacras de la sociedad en todos los tiempos, que es la falta de educación, el desinterés de los políticos por sacar al pueblo de su ignorancia, no puede ser más explícito el razonamiento del maestro al respecto:

¿Qué culpa tienen si nacieron para bestias y nadie les saca de su condición? [...]. Aquí lo que se necesita es instrucción, mucha instrucción. Templos del saber que difundan la luz de la ilustración por esta vega, antorchas que...que... En fin, si vinieran más chicos a mi templo, digo, a mi escuela, y si los padres en vez de emborracharse pagasen puntualmente como usted, señor Bautista, de otro modo estaría esto. Y no digo más porque no me gusta ofender [*Ibid*, 1998: 184].

Incluso cuando la comunidad recibe al personaje con los brazos abiertos, éste puede manifestar su rechazo, sentando las bases de su aislamiento desde el principio, como le ocurre a la maestra de *Cerco de arena* (1961) Pilar Rodríguez, cuando observa a la gente que ha ido a recibirla:

A Pilar le llamó la atención aquel diverso grupo de viejos, mujeres y niños, alargando las manos para tocarla mientras todos hablaban a la vez. Un mareante coro de voces que la hacían desear cada vez más encontrarse sola [Nácher, 1961: 29].

Y ese rechazo que siente el personaje hacia la comunidad que lo mira como a un extraño, no siempre viene provocado por lo que podríamos definir como su “diferencia”, es decir, por su pertenencia a un estrato cultural más alto.

Hay otras veces que, simplemente, el personaje imagina que ese odio procede de ellos hacia él, que sus miradas son hostiles por razones atávicas, el rechazo ancestral hacia todo el que no pertenece a la tribu. Es lo que experimenta María en la novela *El silencio de las sirenas* (1985):

Detrás de sus miradas reservadas, incluso hoscas, late siempre una desconfianza hostil, el recuerdo de un odio antiguo aún no olvidado, el amor imposible que destrozó la vida...Y poco a poco vas descubriendo en los ojos huidizos de estos aldeanos una indiferencia cruel, una curiosidad despectiva y, también, el dolor de muchas separaciones, el dolor de un pueblo que agoniza. Y empiezas a ver la enfermedad por todas partes, enfermedad que aquí no se cura porque no hay dinero para prolongar las vidas inútiles [García Morales, 1994: 16].

Es la misma sensación de don Brano en *Días del desván* (1997), que se marcha de la aldea donde ha dejado parte de su vida con absoluta indiferencia, sabiendo que a nadie le importa su marcha, que no pertenecía a la comunidad de la que ahora se despide, que nada puede exigirle porque él no formaba parte de aquel mundo:

Fue el último curso que estuvo en el Valle y no hubo especiales comentarios cuando marchó, apenas la discreta referencia a sus rarezas y extravíos, aquella extravagante soledad que le marginaba de todos, como si el gesto huraño y violento de don Brano fuera el gesto vengativo de un terco aborrecimiento del mundo y sus habitantes [Mateo Díez, 1997: 113].

Pero si hay una novela donde se manifiesta claramente en qué medida es perjudicial la actitud diferencial del maestro cuando llega a su destino, es *Obabakoak* (1989). La maestra está sola, nadie habla con ella, se refugia en su cuarto para escribir largas cartas que posiblemente no enviará nunca, y comprende que la culpa de su aislamiento lo ha tenido ella:

La postura de no hablar con nadie que adopté nada más llegar a Albania, la postura de mantenerme distante y no dar ninguna confianza a la gente, se ha vuelto contra mí [Atxaga, 1989: 99].

No sería justo decir que siempre la relación del maestro con la comunidad resulta imposible. Independientemente de algunas novelas, llamadas de tesis, donde se persigue un objetivo claramente político, como podría ser *Reparto de tierras* (1934), o de otras en las que prima un interés del autor porque las cosas funcionen así, y el personaje quede siempre en buen lugar, también hallamos algunos ejemplos en los que tras una relación difícil, el personaje encuentra su lugar en el mundo, la plena integración social y el cariño que, tal vez, no se dio en principio. Lo vemos así en la novela *Cerco de arena* (1961), en la que Pilar manifiesta su apego a la tierra de la que tantas veces deseó marcharse:

La tierra absorbente y dura del pequeño reino de Jandía la estaba reteniendo cada vez más. La notaba caliente bajo su cuerpo, con toda la hostilidad seca del desierto. Como una condena que la cercaba dolorosamente a este sitio sin que ya pudiese hacer algo para evitarlo [Nácher, 1961: 224].

3.3.9.3. Amistades y relaciones.

Es evidente que una manera de definir a un personaje es saber cuáles son sus relaciones. Y es realmente un capítulo importante en la vida del maestro. Desde que éste llega al pueblo al que ha sido destinado, será estrechamente vigilado por las autoridades locales, por los padres de alumnos, por el cura. En fin, como decía en un apartado anterior, el “elemento extraño” empieza a identificarse una vez que demuestra cuáles son sus simpatías e inclinaciones. Y ahí entran de lleno sus amistades.

El hecho de que el nuevo médico revolucionario no se haga amigo del cura y del maestro, don Pantaleón, será utilizado por César Arconada como emblema identificador del nuevo personaje que llega a Robledillo y se alía con los agricultores. Para ello, antes de la aparición del joven maestro que sustituirá a don Pantaleón, este personaje es descrito así en función de su amistad con el cura del pueblo, en *Reparto de tierras* (1934): “Es gran amigo del cura. La amistad del cura y del maestro ha sido durante treinta años fraternal, hecha y tejida de tertulias, de tute, de soplos de vino y de identificaciones” [Arconada, 1988: 70].

La relación que se describe en este caso es tópica, la que todo el mundo estaría dispuesto a creer fácilmente, la creencia popular de que entre el maestro y el cura del pueblo hay ya, de antemano, un entendimiento. Lo que no es siempre cierto. Pero lo que ya no es tan fácil de admitir es la relación entre el cura y la maestra, salvo que haya entre ellos una relación de índole espiritual. Así, vemos cómo en la novela *Cerco de arena* (1961), la relación entre Pilar y don Cleto resulta un tanto sospechosa. Los dos son vecinos, pues viven en las casas municipales, un tanto alejados del resto de la población, discuten algunas veces, y otras se complementan en sus respectivos trabajos. Pilar utiliza a don Cleto para sus intereses en la escuela, cuando quiere poner orden en el aula; y don Cleto parece estar contento con su compañía. Pero si hay una novela en la que la relación entre la maestra y el cura puede rebasar los límites de la sospecha, ésta es *Doña Mesalina* (1910). Don Antolín, el cura, define así a Josefina, la maestra: “¡Doña Mesalina, una ramera taimada, una trapisondista indecorosa, una miserable; pero una mujer al fin, sagrada por su debilidad, acometida ciegamente, derribada, pateada, perseguida!...” [López Pinillos, 1975: 198].

Es lo que piensa don Antolín, pero Josefina tiene una idea muy distinta de su relación con el sacerdote, al que logra conmover con inteligentes palabras: “¿Qué sería de mí sin estos ratos de intimidad y sin estos desahogos? [...]. Y es que junto a usted gozo tanto...” [*ibid*, 1975: 184].

En la trilogía de *Los gozos y las sombras* (1957-1962), don Lino mantiene una relación con Cayetano, que no está amparada en la sinceridad amistosa. Los dos se relacionan por el interés: el maestro se alía con el cacique para conseguir su ascenso social, y Cayetano sabe que controlando al maestro tendrá ganada para su causa la fidelidad de muchos. Pero no solo mantiene relaciones con Cayetano por el interés, Don Lino también se relaciona con otros personajes, asiduos visitantes del casino, pues sabe que le servirán después para su ascenso.

También es un personaje que sabe relacionarse con algunos individuos de casino, pertenecientes todos a las clases más altas de Castelar, el maestro de la novela *El médico rural* (1912), Macario. Así se describe la parroquia que puebla el aburrido casino después de la comida:

Había que ver el gozo, la satisfacción con que después de la comida, el mismo personal de antes, aumentado por Juan Alfonso, por el notario y el boticario, por el cura, por don Anselmo Cayetano y sus parientes, por el maestro de escuela Macario, por Cascabel, por muchos más...sentábanse en las mesas [Trigo, 2001: 143].

En un sentido parecido, aunque no sea exactamente por los mismos motivos, el maestro que se describe en *Letanía de lluvia* (1993), Conrado Varela, se integra en la población mediante su colaboración en las clases para los obreros en el Ateneo Minero: “Conrado Varela iba matando el tiempo con las sesiones que dirigía, en el recién creado Ateneo Minero, sobre aritmética y geografía” [Argüelles, 1993: 170].

Un punto de vista distinto nos ofrece la novela *Diario de una maestra* (1961), cuya protagonista, Irene Gal, se relaciona con personajes marginales, gente que en el pueblo no tiene ninguna consideración:

Le duele a Irene mimar a Tim, el viejo, que al fin y al cabo tiene familia y una buena casa, y visitar tan poco al molinero, que vive solo [...]. Pero hoy es domingo y el viejo estará solo, sentado sobre la muela rota del molino, abandonada tras de la casa [...]. Desde que se murió su compañera pasa las horas vacías de trabajo sobre la rueda, mirando en silencio al monte [Medio, 1984: 164, 165].

Y es el mismo caso del maestro de *La barraca* (1898), don Joaquín. Solo hay un personaje en la novela con el que el maestro puede dialogar de tú a tú, en castellano, y éste es el tío Tomba, el pastor, que también tiene mucho mundo corrido, como el maestro. Su conversación gira casi siempre sobre los males del país, de los malos gobiernos que tienen la culpa de las malas cosechas. Y dice mucho de la posición del maestro su amistad: “Tenía la deferencia de hablar con él en castellano [...], resultaba la única persona de la huerta capaz de “alternar” con él” [Blasco, 1998: 148].

De matiz diferente serán las relaciones que Gabriela mantenga con algunos personajes en la novela *Historia de una maestra* (1990), en su destino fuera de España, en Guinea, donde la maestra se reviste de una especie de pátina de prestigio que la otorga lo que fuera del país, en una colonia, se

considera casi un cargo: “Mi trato con la gente era muy limitado y se refería a lo estrictamente profesional. Visitas, invitaciones, todo venía marcado por el carácter oficialista de mi papel y mi puesto en la Colonia” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 61].

Hay también otro tipo de relaciones más extrañas, como es el caso de la novela *Plenilunio* (1997), donde la amistad que entablan la maestra y el detective vendrá marcada por el caso de la desaparición de una alumna, y por la consiguiente investigación, para la que el detective necesitará su colaboración.

Por último, cito el caso del maestro que adopta como amigo a uno de sus alumnos. Lo encontramos en el relato *La lengua de las mariposas* (1995). Don Gregorio y el niño protagonista que cuenta la historia, aparte de ser maestro y discípulo, son también amigos:

Había sábados y festivos que pasaba por mi casa e íbamos juntos de excursión. Recorriamos las orillas del río, las gándaras, el bosque y subíamos al monte Sinaí. Cada uno de estos viajes era para mí como una ruta del descubrimiento [Rivas, 1999: 19, 20].

3.3.9.4. La relación amorosa.

No suele ser el maestro rural un personaje en el que se fijan los narradores para tratar el tema amoroso. Lo habitual es que sea un personaje que cumpla otra función distinta en la novela. Sin embargo, como individuo, el maestro no puede permanecer al margen de uno de los aspectos fundamentales del ser humano, y uno de los temas más tratados de la literatura.

En algunas novelas, el tema amoroso le sirve al autor para manifestar la dependencia del maestro respecto al cacique, como es el caso de don Lino y Cayetano, en *Los gozos y las sombras* (1957-1962), donde a la relación política del maestro con el cacique de Pueblanueva y a sus conversaciones de casino, habría que añadir una ligazón antigua, que siempre dejó en el ánimo de don Lino pendiente una venganza: “Don Lino tenía con Cayetano un antiguo resentimiento a causa de su mujer, con la que Cayetano había andado un par de años antes” [Torrente, 2001, I, 17].

Aunque pudiera parecer que las relaciones afectivas del maestro, y mucho más de la maestra, siempre deben guardar la compostura, ya que se nos

presenta al personaje como ejemplo, en un ámbito demasiado reducido como para poder pasar desapercibido, mediatizado por el control de los padres de alumnos, por las autoridades locales e incluso por la Iglesia, no siempre aparece el personaje modélico, dedicado al cuidado de su prole, entregado al amor de una sola mujer, bendecida por el sacramento del matrimonio.

En el caso de *Pretérito Imperfecto* (1997), los amores del maestro, que es viudo, no se ocultan al resto de los vecinos, que lo critican aunque lo consienten:

Se sabía que don Gabriel tenía una querida, que vivía en la calle Pastora, cerca de Los Cañones. Por entonces, la querida era una institución habitual, no solo entre viudos sino también entre casados: una querida era una mujer moralmente reprobable, aunque tolerada socialmente siempre y cuando cumpliera el requisito de una discreción absoluta y, desde luego, de fidelidad probada (a través del control del vecindario). Ignorábamos quién y cómo era la querida de Don Gabriel. A él se le veía al anochecer, en la casi absoluta oscuridad del pueblo, pasar por la plaza de Armas y entrar en la casa donde la alojaba [Castilla, 1997: 76].

La relación amorosa entre amantes y, por tanto, no permitidas, por decirlo de alguna manera, por la comunidad donde se ubica la escuela, sucede a veces también entre los propios maestros. Sucede así en la novela *La sangre de los ángeles* (2001). La relación amorosa entre Rita y Nelson corresponde ya a una época actual, en la que la mujer parece haberse liberado de ciertas ataduras y encuentra en el trabajo otra forma de relacionarse con los compañeros, aunque en esta ocasión Rita se enamora de un hombre casado y se haga preguntas sobre su conveniencia:

Tuvieron que pasar varios meses para encontrar una respuesta que no le sirvió de consuelo, para comprender que una relación clandestina como aquella —entre una joven maestra y un atractivo profesor casado, basada también en la ocultación, en los estímulos del riesgo, en besarse a escondidas, en rozarse las manos al cruzarse en un pasillo, en comprender que la cautela puede ser tan estimulante como la caricia en mirarse furtivamente en un claustro sabiendo que los cuarenta rostros que los rodeaban eran por entero ignorantes de su secreto— no puede detenerse en un punto medio,

que siempre tiene que ir más lejos que otra unión canonizada por el sacramento y la costumbre [Fuentes, 2001: 161].

La relación amorosa de Susana Grey, personaje de la novela *Plenilunio* (1997), con el detective que investiga la desaparición de una de sus alumnas, también responde al esquema más actual de relaciones entre personas maduras que de alguna manera proceden también del fracaso de otras relaciones anteriores. Ella está divorciada y hace mucho tiempo que no mantiene una relación seria con un hombre. Él está casado, pero su mujer está ingresada en un hospital psiquiátrico:

Esperaba sentada en la cama, en la habitación [...], con un vacío o una inquietud en el estómago [...], porque nunca se había citado con un hombre en un hotel [...]. Cuánto tiempo sin abrazarse así a alguien, sin desear de ese modo a un hombre, con tanta urgencia y tanta dulzura [Muñoz Molina, 1997: 275, 281].

De otro cariz, más escabroso, es la relación de Josefina con un supuesto pariente, al que llama “tío”, en la novela *Doña Mesalina* (1910), aunque es cierto que el personaje suele relacionarse con muchos más hombres, y a nadie puede extrañar este antiguo “parentesco” motivado por el interés. Es, pues, la relación con el tito Silvano, un viejo adinerado que presume de haberle pagado la carrera, la más oscura de su pasado. De ahí procede el comportamiento de la maestra con los hombres, al representar a la mujer soltera en un pueblo de principios de siglo, que ha perdido su virginidad y por ende su seña de identidad más preciada para los hombres. Dependiendo de ello, ella decide seguir el rumbo que le marca el destino.

Pasábala unos duros al mes para que estudiase tranquilamente, a cubierto de la miseria; la visitaba con cariñosa asiduidad, y después de los hartazgos de amores volanderos, como un marido que siente la nostalgia del hogar, recluíase junto a su favorita [López Pinillos, 1975: 115].

Pero quizás la más reprobable de las relaciones amorosas, al menos desde el punto de vista de la comunidad rural, es aquélla que se da entre los maestros y

sus alumnos. Tenemos entre nuestras novelas un caso, al que ya me he referido en otro apartado como conducta contraria a la norma del personaje. Se trata de la novela *Caballeros de fortuna* (1994), de Luis Landero. En ella, la joven maestra Amelia Guzmán mantiene relaciones amorosas con uno de sus alumnos:

Amalia volvió a sucumbir al pánico. Vio aterrorizada cómo una de sus manos se movía en la penumbra, sin poder hacer nada para detenerla, y acariciaba largamente la cara y los rizos del doliente. “Criatura”, oyó decir a su voz. Y al ver que también una mano de Luciano subía y se posaba en su mejilla y se deslizaba luego hacia su cuello por debajo del pelo, supo que aquel niño maleducado tenía tanto miedo como ella, y que los dos eran víctimas de la misma e inevitable adversidad. Lo atrajo hacia su hombro. “Calamidad”, volvió a decirle al oído [Landero, 1994: 158].

Hay también otros amores de maestras jóvenes con chicos del pueblo que, aunque tampoco sean bien vistos por la comunidad, al menos son lícitos. Lo encontramos, por ejemplo, en la novela *Cerco de arena* (1961): “Saturnino, el hijo mayor de don Pedro, no cabía duda de que se había enamorado de ella. Una sencilla aventura sin apenas historia, que conmovía el alma solitaria de la maestra” [Nácher, 1961: 71].

Y otros amores que proceden de la imaginación del personaje, motivados por la soledad. Son los amores más tristes. Lo encontramos en la novela *Obabakoak* (1989), donde la joven maestra, aislada en el pueblo, donde apenas se relaciona con nadie, imagina sus amores con un hombre del pueblo al que apenas conoce de vista:

Lo veía todas las mañanas, trabajando junto al lavadero, y era un hombre moreno y de pelo rizado que tenía un tatuaje en su brazo derecho. Algunas noches, como aquellas en que se acostaba desnuda, aquel tatuaje –a imagen de un barco– penetraba dentro de sus sueños [Atxaga, 1990: 88].

Pero el tema amoroso donde mejor se ve reflejado es en la trilogía de Josefina R. Aldecoa. Por el carácter biográfico de las tres novelas, y, lógicamente,

por su extensión, se puede desarrollar mejor este tema. Así, Gabriela nos habla de lo que fue su vida amorosa desde su juventud hasta la vejez.

A veces, el amor es un complemento de la profesión, resultando así algo tan común como los denominados “matrimonios pedagógicos”. En estos casos, la tarea rutinaria de la escuela se prolonga en casa, y parece que se busca más al compañero con quien tener algo de qué hablar que al verdadero amante. Es lo que se puede deducir de las palabras de Gabriela, en *Historia de una maestra* (1990) cuando habla de su matrimonio con Ezequiel:

Nunca había pensado en casarme por casarme. Pero al conocer a Ezequiel me encontré considerando que después de todo, eso era lo normal, casarse y tener algún hijo. Y que, además, no era incompatible con mi carrera ya que él también era maestro y precisamente por ahí, por la afinidad de intereses y entusiasmos había empezado todo [Rodríguez Aldecoa, 1990: 77].

Hasta el punto de convertirse, más que en una pareja enamorada, en un matrimonio de maestros:

Habíamos llegado a ser excelentes compañeros. Juntos planeábamos actividades para nuestros niños. Juntos organizábamos nuestras clases de adultos que se convirtieron enseguida en reuniones semanales a las que asistían gentes de los dos pueblos, cada domingo en una escuela [*Ibid*, 1990: 82].

Por eso, Gabriela, una vez regresa a España, tras el exilio de México, ya liberada en cuanto a las ataduras de otras épocas, puede decir en su libro de recuerdos, última parte de la trilogía, *La fuerza del destino* (1997), refiriéndose a su segundo marido, Octavio, del que también estuvo enamorada, y recordando a Ezequiel:

Yo le había hablado de Ezequiel, de nuestro matrimonio y de mi convicción de que la nuestra había sido una unión basada en el cariño y en el compañerismo más amistoso, pero muy alejado de lo que yo entendía por amor [Rodríguez Aldecoa, 1997: 100].

Sin embargo, Gabriela se muestra enamorada verdaderamente por primera vez, en su destino en Guinea, del joven médico negro, Émile:

Allí me enamoré de verdad de un médico negro que se llamaba Émile [...]. No le hablé a Juana de mi amor porque todo quedó en nada, porque no tuvimos tiempo de que aquello se convirtiera en algo definitivo. Por eso digo que si un día, ya casada con Ezequiel, viene a buscarme Émile y me pide que me vaya con él, ¿quién me dice a mí que no lo hubiera hecho? [*Ibid*, 1990: 25, 26].

Porque Gabriela no consigue olvidarse de Émile ni siquiera cuando ya ha contraído matrimonio con Ezequiel, y lo recuerda, en uno de los escasos fragmentos que podemos encontrar de cierto erotismo:

El espejo recibía, inalterable, mis confidencias. Solo la luz cambiaba el brillo de mis ojos, el color de mis mejillas, que se ruborizaban al pensar en el médico negro. Eso fue solo al principio. En seguida me acostumbré a Ezequiel a mi lado, Ezequiel en mi cama, Ezequiel y yo charlando hasta muy tarde de nuestros niños de la escuela, de los trabajos con adultos, del futuro [*Ibid*, 1990: 187].

El segundo matrimonio de Gabriela le sirve para demostrarse a sí misma que el amor se encuentra a veces cuando no se espera, y para contrastar el amor de su primer marido, que fue más el resultado de una relación amistosa que de verdadero amor:

Al cerrar la puerta, Octavio me abrazaba con fuerza, me besaba y me decía: No hables siempre del pasado. Estamos vivos los dos y nos queremos con locura. Con locura, nos amábamos hasta la madrugada. Mis angustias se evaporaban y me sentía mujer completa, arrebatada por la vehemencia de Octavio y el ardor de mi propio delirio. Yo siempre había creído que el segundo hombre, el segundo marido, sería una experiencia tranquila, una compañía y un afecto profundo. Pero en mi caso fue todo lo contrario. Al volver del viaje de novios yo pensaba: ¿He estado casada alguna vez? [*Ibid*, 1990: 101].

3.3.10. El maestro y la Inspección Educativa.

La misión de los inspectores había sido siempre la de vigilar a los maestros para que cumplieran con las normas establecidas, sobre todo las dictadas sobre moral y buenas costumbres, así como con el cumplimiento de las tareas propuestas. A la subordinación del maestro a la autoridad civil, religiosa y militar, como cualquier otro lugareño, se añadía el sometimiento a la autoridad académica, personalizada en los inspectores de educación. Hasta el gobierno de la II República no se despojará al cuerpo de inspectores de esa tarea exclusiva de vigilancia, convirtiéndolos en un cuerpo verdaderamente pedagógico, cuya tarea, más que el control sobre el maestro, será el de ayudarle en las tareas pedagógicas. De ahí los Decretos que promulgan Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos, que tratan de crear una nueva inspección. Por eso la figura del inspector en las escuelas de la II República adquiere particular interés. Se convertirán en auténticos directores del proceso educativo, se entregarán con entusiasmo a su tarea y se constituirán en elementos básicos para la divulgación democrática en las escuelas. Eso es, al menos, lo que se pretende.

Solo hay una novela contextualizada en el breve periodo de la II República que recoge la figura del inspector educativo. Se trata de *Historia de una maestra* (1990). En ella vemos cómo el inspector educativo se ve obligado a intervenir, debido a las denuncias de algunos padres, que manifiestan su descontento por el hecho de que Ezequiel, maestro y marido de Gabriela, intente aleccionar a los niños en la escuela, inculcándoles sus ideas políticas. El inspector lo visita para reconvenirle y tratar de reconducir su actuación en el aula. Las razones por las que un inspector visita una escuela son casi siempre las derivadas de algún tipo de denuncia, es decir, cuando se produce una anomalía en la marcha de las clases. Sobre todo, cuando son los padres de alumnos los que lo solicitan. Es evidente que el interés que muestra la autora al recalcar esta función de la inspección tiene mucho que ver con las razones políticas del momento. Estamos en los años anteriores a la guerra civil y los maestros de la República están en el punto de mira de todos aquellos que no comparten su ideología.

Pronto iba a sufrir las consecuencias de sus excesos. Una visita del Inspector de Enseñanza le dejó estupefacto. Como un jarro

de agua helada cayeron sobre sus fervorosos empeños las palabras del enviado: "Clases, las que usted quiera, ciencia la que usted quiera, pero mítines, de ninguna manera." [Rodríguez Aldecoa, 1990: 93].

Durante el franquismo y, sobre todo, en la primera etapa, el inspector se convierte en una figura temida por los maestros, ya que basta un simple informe negativo para que pueda peligrar su trabajo. El maestro, en esta época, será vigilado de cerca por la figura del inspector que, cuando llega a la escuela, será recibido con sumisión y temor por el maestro. Esta es la conclusión que podemos obtener en la novela *Las batallas de Breda* (1990) tras leer el siguiente párrafo, en el que el niño narrador cuenta cómo fue aquel episodio en la escuela:

Cuando llegó don Severo ya estaba el inspector esperando en la puerta. Ya lo conocíamos de años anteriores, porque el temor que imponía al maestro se nos contagiaba a nosotros [...]. Agrupados en la entrada vimos cómo se saludaban: el maestro con humildad inclinada de vasallo; el inspector, sin responder, sin embargo, con feudal arrogancia [...]. El inspector escribió algo en un libro oscuro, se levantó y circuló por los pasillos examinando nuestros cuadernos y nuestras uñas de luto, mientras el maestro lo seguía justificativo argumentando explicaciones [Fuentes, 1990: 71, 72].

Pero, de alguna manera, ese temor a la autoridad del inspector se complementa con el abandono que sufren los maestros en sus aldeas. El material que solicitan nunca llega, y las visitas se aplazan. Lo vemos así en la novela *Obabakoak* (1989). La maestra se lamenta de la falta de material en la escuela y escribe al inspector solicitándolo. Éste contesta a su carta y le dice que irá a visitarla. Luego, ella anota en su diario lo siguiente:

El inspector vendrá el día diecisiete, escribió en su diario. Después fue hasta el calendario que tenía colocado en la cocina, y marcó la fecha con un círculo rojo. La llegada de Su Mejor Amigo no hubiera sido merecedora de más anotaciones y subrayados [...]. Cuando llegó la fecha, el diecisiete de noviembre, la maestra pasó todo el día mirando por la ventana de la escuela. Pero ningún inspector apareció en Albania [Atxaga, 1990: 79].

3.3.1.1. Diferencias de género: El personaje femenino.

Antes de entrar en detalles sobre este asunto en función de las obras, es necesario hacer un poco de historia. Todos conocemos las dificultades por las que ha tenido que pasar la mujer para acceder al mundo laboral. Basta con citar lo que decía un diputado en el año 1883: “¿Qué razón hay para hacer lo que no se ha hecho nunca? En ninguna época el trabajo de la mujer ha tenido la misma significación que en el hombre, jamás se ha pagado igual; además, las necesidades de la mujer no son las del hombre; la vida de la mujer es menos cara y sus obligaciones son menores que las que pesan sobre el hombre. ¿Es soltera? Su sueldo le basta. ¿Casada? Su marido debe sostener el hogar”¹⁵.

El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza relata las conclusiones de una encuesta sobre las causas del analfabetismo femenino. Muchas mujeres iletradas respondieron que enseñar a leer a las jóvenes pobres era abrir la puerta a la seducción. Algunos padres de familia atribuyeron la perdición de su hija al hecho de que supiera leer y escribir: “Es inútil enseñar demasiado a las mujeres; solo necesitan para servir a Dios cuidar de su casa y obedecer a su marido” [Turín, 1967: 236]. Se crea una oscura relación entre ignorancia, religión y moralidad.

Capitán Díaz cita a Concepción Arenal¹⁶:

La mujer podrá ejercer la enseñanza como el hombre, incluso mejor que él [...]. ¿Hasta dónde deberá enseñar? Hasta donde sepa; su esfera de acción pedagógica debe coincidir exactamente con su esfera moral e intelectual, y aun creemos que las cosa que sepa tan bien como el hombre las enseñará mejor que él [Capitán, 1994:300].

Por último, una observación de Joaquín Costa:

¹⁵ Citado en Discurso del Congreso, 17 de abril de 1883, pág. 2027. (Turín, 1967: 305)

¹⁶ *La educación de la mujer*, informe presentado en el Congreso Pedagógico de 1892, Obras Completas, p. 347. Citado por Capitán Díaz, nota a pie de página 166 (1994: 300).

Una pregunta: las escuelas de niñas, ¿han hecho mejores hijas, mejores esposas, mejores madres que la antigua educación doméstica? Categóricamente puede contestarse: no [...]. En vano esperaremos ver instruida a la mujer mientras no se instruya convenientemente a las maestras, mientras no se procure vencer la repugnancia que suelen inspirar a las familias. La mujer es la mitad de la familia: económicamente, el hombre produce, y la mujer ahorra, y ya sabemos que trabajo y economía son los elementos del capital. Jurídica y moralmente, el marido representa la familia fuera, y la mujer, sacerdotisa del hogar, la representa dentro: científicamente, la mujer educa el corazón y el hombre la inteligencia de los hijos [Costa, 1916: 124, 125].

En la II República mejora bastante el concepto de la maestra, sin embargo persisten algunas discriminaciones, como por ejemplo cuando se estipula para su ingreso la superación de las mismas pruebas que los varones y, además, “una de costura o de bordado en blanco”, discriminación que continúa a lo largo del plan de estudios de 1931, al incluir la “Economía doméstica” y las “Enseñanzas del hogar” como obligatorias para ellas [Ortega y Velasco, 1991: 142].

Pero al margen de esto, he de decir que tal vez sea en el Magisterio donde la mujer haya encontrado una de sus principales salidas. Quizás porque muchas familias veían en la maestra una especie de continuadora del hogar, sobre todo en los cursos más pequeños, fundamentalmente en las escuelas de párvulos.

Respecto a la idea que podemos hacernos mediante la lectura de las distintas obras, se encuentran en cuanto a la diferencia de género algunas particularidades. Por ejemplo, que la maestra no empieza a ser considerada profesionalmente hasta el periodo republicano. Antes de este periodo hay algunas maestras, pero en ningún caso se destaca en ellas una labor pedagógica importante. Así, doña Paquita Ramírez, en la novela *Miss Giacomini* (1941), no es más que una pobre mujer cargada de prejuicios, excesivamente religiosa, que resulta ridiculizada en la novela por su enfrentamiento con todo aquello que signifique modernidad, y que ni siquiera tiene conocimientos suficientes para explicar en clase.

En el colegio no se aprende nada, fuera de las labores y del trato social [...]. De vez en cuando, Doña Paquita, acordándose de su título de maestra, intenta explicar algunos conocimientos positivos a sus

discípulas. Doña Paquita Ramírez [...] ha intentado enseñarles la división de números enteros. Embarullándose, y con la vaga noción de que se estaba equivocando, la maestra ha salido airosa de la prueba hasta llegar al último caso: dividendo y divisor de varias cifras. Entonces ya no ha experimentado el temor, sino la seguridad de que estaba disparatando. De cualquier manera doña Paquita ha trazado sobre la pizarra unos cuantos números. Pero una de sus discípulas – muchacha raramente estudiosa- se ha levantado para protestar del camelo aritmético realizado por su maestra [Villalonga, 1969: 110].

Tampoco sale muy bien parada Josefina, la maestra que protagoniza la novela *Doña Mesalina* (1910). Es una mujer a la que intentan seducir varios hombres del pueblo, como hemos visto en otros apartados. Se la cuestiona por su afición a los hombres y porque se dice que en su escuela los niños no aprenden nada. Y, ciertamente, Josefina no parece estar muy entregada a las labores pedagógicas.

También aparece una maestra en la novela *Memorias de Leticia Valle* (1945). No sabemos su nombre, pero la niña que protagoniza el relato habla de ella, de su escasa formación cultural y de que lo único que podía aprender con ella era a coser:

Un día llegó con un gran paquete mal envuelto en periódicos [...], eran labores de las chicas de la escuela que ella se llevaba a su casa para preparar [...]. En aquello se me presentó una nueva perspectiva de mi maestra y un mundo nuevo [...]. Al fin pudimos entendernos ocupando cada una nuestra posición verdadera [...], ella, sintiéndose al fin maestra en algo, me fue enseñando cada pieza... [Chacel, 1984: 25].

El personaje de Carmen de Burgos, Colombina, maestra y escritora de la novela *Las máscaras del héroe* (1996) aparece más en la segunda vertiente que en la primera y no parece que su papel sea muy significativo. Y tampoco lo es el de la señorita Lolla en la novela *Los ojos vacíos* (2000), cuya función es ser la maestra de las niñas en la escuela de su hermano, don Prístoro Vivergo.

Hay que llegar al periodo republicano para encontrarnos con maestras vocacionales, que conocen su trabajo y han recibido una formación adecuada.

Aquí nos encontramos con la trilogía de Josefina R. Aldecoa, cuyo personaje protagonista, Gabriela, cuenta su vida profesional desde los inicios hasta la jubilación. Es la novela más completa por lo que representa para el interés de este trabajo. Y también es significativa la maestra Irene Gal, en la novela *Diario de una maestra* (1990), por cuanto nos mantenemos al corriente de la labor educativa que la maestra anota en forma de diario, aunque narrado en tercera persona. La maestra que aparece en la novela *El fulgor y la sangre* (1954), María, no responde tanto al personaje pedagógico como al de la esposa del guardia civil que espera el desenlace en el cuartel, por la incertidumbre de no saber si será su marido quien ha muerto.

En *Duelo en el Paraíso* (1959), la maestra, Dora, es un personaje que apenas puede ejercer su trabajo, y aparece más con la vitola de la víctima inocente, que muere en un bombardeo durante la guerra.

Después de la guerra civil, la maestra vuelve a ser de nuevo un personaje peor instruido. Solo encontramos a un personaje principal, que es Pilar Rodríguez, en la novela *Cerco de arena* (1961), una mujer joven en el desierto de Fuerteventura, perdida en la aldea de Morro Jable, que lucha contra las inclemencias del lugar al que trata de adaptarse.

Por lo demás, aparecen una serie de personajes secundarios que no tienen mucha trascendencia para este trabajo. Son maestras apegadas a la tradición que impone el nuevo régimen, defensoras del catecismo, que no destacan en las obras en las que se insertan. Así, nos encontramos con algunas maestras que podrían estar al mismo tiempo en cualquier narración: la joven maestra de *Viaje a la Alcarria* (1948); doña Carmen y doña Luisa, en *Central eléctrica* (1958); Asunción Molino, en *Las hogueras* (1964), Doña Anita y Rosalía, en *Soy la madre* (1980); doña Elena, en *Las batallas de Breda* (1990); María, en *El silencio de las sirenas* (1985); o doña Elena, en *Entre líneas* (1996).

Sí parecen más significativas las figuras de Amelia Guzmán, en la novela *Caballeros de fortuna* (1994), por cuanto representa la transgresión, al enamorarse de un alumno, con el que mantiene relaciones íntimas, y de igual manera la maestra de *Obabakoak* (1989), cuyo nombre ignoramos, que parece encarnar al personaje aislado y solitario, destinada en una aldea que le resulta hostil, y que va viendo cómo se pasa su juventud.

En el contexto de finales de siglo XX nos encontramos con dos novelas de distinto género, dos novelas negras, en las que las maestras ejercen otras funciones más acordes con los nuevos tiempos. Así, Susana Grey representa en *Plenilunio* (1997) a una mujer liberada que reflexiona sobre los inconvenientes de la profesión, y se ve involucrada en la investigación de un detective que trata de encontrar el paradero de una niña desaparecida, alumna suya. Y encontramos a cuatro maestras, todas ellas personajes secundarios, en la novela *La sangre de los ángeles* (2001): Julita Guzmán, una maestra mayor, muy religiosa y apegada a los métodos tradicionales; Matilde Cuaresma, que representa el orgullo rural de las familias de cierto poder que se resisten a perderlo; y Rita y Violeta, dos maestras jóvenes, más acordes con los tiempos, que ya conciben la enseñanza desde otros puntos de vista, lo que las lleva a tener que enfrentarse con los que persisten en sus métodos tradicionales. Pero, en fin, todas ellas, como el resto de los personajes masculinos, no son más que elementos sospechosos que deben ser investigados como presuntos culpables de la muerte de un hombre que se ha producido en la propia escuela.

En definitiva, un buen grupo de personajes femeninos, pero significativamente inferior al de los hombres. Aparecen en total 24 maestras, mientras que tenemos 53 maestros. Sin embargo, a pesar de esta diferencia, entre los personajes femeninos encontramos seis que son personajes principales (cuatro de ellas en el contexto de la II República), aunque hay que matizar este dato, pues Gabriela aparece en tres novelas, y es el mismo personaje en todas ellas, en la trilogía de Josefina R. Aldecoa. Por el contrario, en el grupo de los hombres solo aparecen dos personajes que podemos considerar principales: uno de ellos, don Juan, en una novela de escasa trascendencia, aunque de inequívoco título, *El maestro* (1958); y el otro, don Gregorio, compartiendo protagonismo con el niño, en el relato *La lengua de las mariposas* (1995).

3.4. LUGARES Y ESCENARIOS.

3.4.1. Los pueblos.

No podemos hablar del contexto rural sin referirnos a los pueblos en los que el personaje desempeña su labor. Antes de entrar en más detalles y de

hablar de los escenarios con nombre propio, que son el marco de referencia de las diferentes novelas, creo que no estaría de más hacer una introducción sobre el verdadero problema que tienen las comunidades rurales, sobre todo a principios del siglo XX, con el fin de que nos hagamos una idea cierta de la situación a la que tiene que enfrentarse el personaje -el maestro rural- cuando llega a su localidad de destino. He seleccionado el siguiente artículo de Joaquín Costa, que reproduzco en parte a continuación:

[...] Se habla de escuelas, de periódicos, de difundir las formas culturales, y claro es que está bien y que sería muy conveniente. Pero antes que todo eso, antes que escuelas, que periódicos y que cultura, hay que llevar a los pueblos humanidad.

Los pueblos españoles viven el drama lento y mudo de sus casas, mil veces peores que buhardillas; de sus calles estercoleros, donde se pudren las bestias muertas; de sus fuentes al aire libre y a la inmundicia libre; de sus alimentos, sin higiene, ni competencia, ni fiscalización [...].

Antes que a los problemas llamados culturales por antonomasia hay que atender a otros problemas, también culturales, aunque no se llamen así: a los problemas fisiológicos. El raquitismo, la tuberculosis, la tara física, arrojan esas tallas espantables de hombres que a los veinte años miden escasamente un metro y pesan 35 kilos. La esperanza española, el mañana de nuestro país, huyó de la ciudad, de sus vicios y de sus decadencias, buscando el campo, su robustez y su patriarcalismo. Pero de cuando en cuando el drama de los pueblos lanza su agudo grito de dolor, de miseria y de fatalismo, y entonces el mañana español tiembla en las callejuelas rústicas como antes en el salón de Conferencias.

Para que el mañana español, nuestro hijo, pueda crecer robusto y mirar con fiadamente al porvenir, es preciso que le acudamos y alentemos en los pueblos, que son su cuna. Se olvida demasiadamente la vida rural, el drama, lento y rudo, de unos hombres que desconocen los rudimentos de la higiene, de la comodidad y del bienestar físico: las tragedias de unas mujeres que dan a luz en los tinados o en las eras; el retablo patético de unos niños que, en cueros a las puertas de sus casuchas, anémicos y comidos de moscas, miran pasar los automóviles del señorito, del torero y de la cupletista.¹⁷

¹⁷ Joaquín Costa: "El Porvenir", Huesca, 26 de julio de 1914, en *Maestro, escuela y Patria*, 1916.

Es evidente que Joaquín Costa se refiere solo a los pueblos de principios de siglo, y en este trabajo también se hace referencia a aquellas poblaciones rurales de mediados y finales del siglo XX, en las que ya se ha producido un cambio significativo. Para estudiar este apartado, me referiré primero a las distintas localidades que aparecen, atendiendo a su existencia real o imaginaria (aunque sin perder el norte de la ficción literaria), tratando de ubicarlos en el mapa desde un punto de vista geográfico; y por otro lado, abordaré las descripciones paisajísticas, destacando en ellas sus valores literarios.

Pero antes de eso, conviene decir que no todas las poblaciones que aparecen pueden ser consideradas estrictamente rurales. No es fácil determinar cuándo una población pasa de ser rural a ser urbana. La diferencia entre los maestros de escuela no es mucha, en cuanto a su situación profesional, y, sobre todo en las novelas ambientadas a finales del siglo XIX o incluso algunas de principios del siglo XX, en los que las diferencias entre los núcleos de población rurales y los que hoy sí consideramos ciudades, no eran tantas. Así, aun teniendo en cuenta que no son más que una excepción dentro del corpus de las diferentes obras, no se pueden considerar espacios rurales los siguientes: Córdoba, que aparece en *La feria de los discretos* (1905); Chamberí, marco de referencia en la novela *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox* (1901), también de Pío Baroja, como la anterior. Sabemos que hoy Chamberí forma parte del núcleo urbano de Madrid, pero en la segunda mitad del siglo XIX presentaba el aspecto rural de los pueblos de los alrededores de la capital. También nos encontramos en esta época con Bilbao, lugar en el que transcurre la infancia de Miguel de Unamuno y que recrea en *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908); en la novela *La sombra del ciprés es alargada* (1947) nos encontramos en Ávila; y en *Falsas memoria de Salvador Orlans* (1967), en Palma de Mallorca.

He decidido respetar estas obras, a pesar de que en principio no pertenecerían a este estudio, por motivos diversos: por ejemplo, porque no hay grandes diferencias entre los maestros que ejercen en núcleos urbanos y los que lo hacen en núcleos rurales, al menos en estas épocas; y también porque no he querido dejar pasar la oportunidad de estudiar a algunos personajes que

describen autores tan significativos como Pío Baroja o Miguel de Unamuno, aunque las obras no sean muy relevantes para este estudio.

También es necesario decir que en algunas novelas aparecen como destinos del personaje otros países, como Guinea y México.

Hechas las excepciones pertinentes, paso al primer punto en el que se trata de los pueblos en los que los diferentes personajes ejercen como maestros.

Hay que hacer antes una aclaración en cuanto a los lugares. Se pueden dividir para su estudio en tres partes: Lugares reales; lugares ficticios o imaginarios, y lugares desconocidos.

3.4.1.1. Lugares reales.

Se consideran así aquellas localidades que aparecen en los diferentes relatos con su nombre propio, y que por supuesto coinciden con los pueblos reales. Son muchas las obras que respetan el topónimo. Los detallo siguiendo la fecha de publicación de las distintas obras:

Lugares reales	Novelas
Alboraya (Valencia)	<i>La barraca</i> (1898)
Barrio de Chamberí (Madrid)	<i>Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox</i> (1901)
Córdoba	<i>La feria de los discretos</i> (1905)
El Toboso (Toledo)	<i>La ruta de Don Quijote</i> (1905)
Bilbao	<i>Recuerdos de niñez y mocedad</i> (1908)
Palomas (Badajoz)	<i>El médico rural</i> (1912)
Simancas (Valladolid)	<i>Memorias de Leticia Valle</i> (1945)
Ávila	<i>La sombra del ciprés es alargada</i> (1947)
Casasana (Guadalajara)	<i>Viaje a La Alcarria</i> (1948)
Méntrida (Toledo)	<i>La forja de un rebelde</i> (1951)
Boñar (León)	<i>Cuerda de presos</i> (1953)
Camariñas (La Coruña)	<i>El maestro</i> (1958)

Aldeaseca (Ávila)	<i>Central eléctrica</i> (1958)
Tuy (Pontevedra)	<i>La rosa</i> (1959)
Finca El Paraíso (Girona)	<i>Duelo en El Paraíso</i> (1959)
La Estrada (Pontevedra)	<i>Diario de una maestra</i> (1961)
Morro Jable (Fuerteventura)	<i>Cerco de arena</i> (1961)
Son Bauló (Mallorca)	<i>Las hogueras</i> (1964)
La Cabrera (León)	<i>Donde Las Hurdes se llaman Cabrera</i> (1964)
Palma de Mallorca	<i>Falsas memorias de Salvador Orlans</i> (1967)
Las Alpujarras (Granada)	<i>El silencio de las sirenas</i> (1985)
Castrillo (León) y Guinea	<i>Historia de una maestra</i> (1990)
Peñafonte (Asturias)	<i>Letanía de lluvia</i> (1993)
Villarta de los Montes (Badajoz)	<i>La agonía del búho chico</i> (1994)
México	<i>Mujeres de negro</i> (1994)
Olleros, Sabero (León)	<i>Escenas de cine mudo</i> (1994)
San Roque (Cádiz)	<i>Pretérito imperfecto</i> (1997)
Oballo (Asturias)	<i>Días del desván</i> (1997)

3.4.1.2. Lugares ficticios o imaginarios.

Se agrupan bajo este nombre todas aquellas poblaciones que aparecen en las novelas con un nombre ficticio, que en ningún caso coincide con un lugar geográfico real, y si lo hacen, no se corresponde en absoluto con él, sino que es fruto de la casualidad. Otra cosa es que sepamos a ciencia cierta que el lugar real se esconde detrás de un nombre imaginario, pero no es mi objetivo desvelar cuál pueda ser ese lugar al que se refiere el autor, sino mostrar los nombres imaginarios de los diferentes escenarios rurales.

Lugares ficticios o imaginarios	Novelas
Benalcazar	<i>Doña Mesalina</i> (1910)

Luzaro	<i>Las inquietudes de Shanti Andía</i> (1911)
Castelar	<i>El médico rural</i> (1912)
Robledillo de Tiétar	<i>Reparto de tierras</i> (1934)
La Alfilla	<i>El fulgor y la sangre</i> (1954)
Pueblanueva del Conde	<i>Los gozos y las sombras</i> (1957-1962)
Hegroz	<i>Los hijos muertos</i> (1958)
Caretas	<i>Martín de Caretas</i> (1958)
Obaba	<i>Obabakoak</i> (1989)
Breda	<i>Las batallas de Breda</i> (1990)
Petavonium	<i>Días en Petavonium</i> (1994)
Artobas	<i>Siempre algún día</i> (1998)
Antíbula	<i>Los ojos vacíos</i> (2000)
Breda	<i>La sangre de los ángeles</i> (2001)

Haciendo un breve comentario a estos lugares ficticios o imaginarios, sabemos que Benalcazar no existe, aunque hay muchas posibilidades de que el autor sitúe el escenario de su novela en un pueblo de Sevilla. Para cualquier lector no pasará desapercibido que la población a la que Baroja se refiere con el nombre de Luzaro es un pueblo perteneciente al País Vasco. Y en cuanto a la novela de Felipe Trigo, Castelar, es el nombre imaginario de un pueblo de Badajoz. En cambio, sí podemos saber que Robledillo de Tiétar es una composición formada por dos nombres reales, aunque corresponden a distintas localidades. En cualquier caso, se trataría de una población entre las comarcas de La Vera y Campo Arañuelo, en la provincia de Cáceres. La Alfilla y Hegroz son nombres imaginarios de difícil ubicación. Y de todos es conocido que Torrente Ballester sitúa el escenario de la trilogía de *Los gozos y las sombras* en Galicia, aunque Pueblanueva del Conde sea un lugar imaginario. Por lo que respecta a Caretas, no hay ninguna referencia geográfica. Curiosamente, las tres novelas que vienen a continuación llevan incluido el nombre del escenario en el título: Obaba es el nombre imaginario de un territorio que pertenece al País vasco, y Breda sabemos que se identifica con un territorio del norte de la provincia de Cáceres, zona geográfica que el autor utiliza en casi todas sus novelas, y que también aparece en *La sangre de los ángeles*.

Más difícil de ubicar resulta Petavonium, aunque sabemos que el nombre corresponde a las ruinas de una antigua fortaleza romana que se encuentra en tierras de Zamora. De la misma forma, la novela de Justo Vila está ambientada en un pueblo imaginario de la provincia de Badajoz. Y por lo que respecta a *Los ojos vacíos*, se deduce tras su lectura que es un territorio de ficción que Fernando Aramburu sitúa en el País Vasco.

3.4.1.3. Lugares desconocidos.

En muchas narraciones no aparece el nombre del escenario. Las razones pueden ser muchas, pero se supone que la mayor será que al novelista no le parece importante ese dato, o bien que no quiere darlo por algún motivo. Así, teniendo en cuenta el orden de publicación, no aparecen los nombres propios de los escenarios –ni reales ni ficticios- en las siguientes obras: *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904); *La sangre de la raza* (1919), aunque se sabe que es un pueblo extremeño; *La sensualidad pervertida* (1920), que con toda seguridad transcurre en el País Vasco; *Miss Giacomini* (1941), aunque se puede deducir de esta última que se trata de una población de Mallorca; *El camino* (1950), aunque con toda seguridad es un pueblo de Castilla; *El cacique* (1963); *Memorias de un niño de derechas* (1972); *Jinujito el Lila* (1977); *Soy la madre* (1980); *Filomeno a mi pesar* (1988); *La reina de las nieves* (1994); *Caballeros de fortuna* (1994); *El florido pensil* (1994); el relato *La lengua de las mariposas* (1995), aunque tenemos datos suficientes para ubicar el escenario en un pueblo de Galicia; *Las máscaras del héroe* (1996); aunque el autor se refiere, al hablar de los destinos del personaje, a diversos pueblos de la sierra de Madrid; *Entre líneas* (1996); *Primer y último amor* (1997) y *Plenilunio* (1997), cuyo escenario no se nombra, pero sabemos que es una población del norte de España.

3.4.1.4. La descripción del escenario.

No puede pasar desapercibida una de las características que mejor define el espacio rural, que es el paisaje. Ya sabemos que a la mayoría de los novelistas, dependiendo de corrientes y modas, una de las cosas que más les gusta es entretenerse en la descripción de los paisajes. Casi en todas las

narraciones a las que he hecho referencia se contempla esta faceta a la que el autor no suele sustraerse, quizás porque es una manera de ejercer su dominio literario. Pero también porque muchas veces el entorno condiciona el desarrollo de la historia y lo somete a su encanto o a su rutina.

No trataré en este apartado las descripciones de los paisajes que encontramos en casi todas las obras, sino la descripción de ese entorno en la medida en que es útil para el análisis del personaje.

Para Rafael Azuar [1987] no solo el paisaje representa un entorno significativo y conformador del personaje como entidad individual, sino también como entidad colectiva, como generador de un tipo especial de comunidad socio-económica, que se desarrolla a través de los tiempos. “Como el agua da a la piedra, gota a gota, su labranza –decía Ortega- así el paisaje modela su raza de hombres, gota a gota; es decir, costumbre a costumbre. Un pueblo es, en primer término, un repertorio de costumbres”.

Contemplando un paisaje, puede uno imaginarse la vida de sus habitantes, sus limitaciones, sus penas y sus trabajos. No se trata, pues, de considerar el paisaje como fondo o simple decorado de la existencia, sino como elemento generador de una serie de constantes históricos-sociales, capaces de integrar una determinada estructura económica y de desentrañarnos las razones de una serie de actos y formas de vida que pudieran parecer inconscientes o gratuitas a los ojos del espectador.

Para Pérez Rioja [1980], desde el punto de vista fisiográfico, el paisaje es el conjunto de fenómenos naturales o físicos observados en una cierta extensión de terreno abarcable por la vista. Desde un punto de vista cultural, el paisaje comprende la aportación del elemento humano incorporado al paisaje físico. Es lo que algunos escritores –como Miguel de Unamuno- han denominado, con acertada expresión, el paisanaje. En realidad, el paisaje nace de la contemplación humana, y cada paisaje se recrea –se vuelve a crear- en cada espectador, o dicho de otro modo, es distinto según los ojos que lo contemplan [Pérez Rioja, 1980: 12, 13].

La generación del 98 es la que inicia la exploración física de España, hasta entonces casi enteramente desconocida. Hoy vemos con los ojos de los escritores del 98 una España descubierta, inventada o recreada por ellos. Y esa óptica es la que nos ha enseñado a mirar, a ver a España, a los hombres de nuestro tiempo.

Sin duda, porque los del 98 –en palabras de Laín Entralgo- “hicieron historia sin historia, reduciendo la historia a materia estética, ya que era para ellos una vivencia poética”.

Como ha dicho Azorín “un escritor será tanto más artista cuanto mejor sepa interpretar la emoción del paisaje”. Y Valle-Inclán advertirá también que “el artista debe mirar el paisaje con ojos de altura”.

De la generación del 36 a nuestros días se ha venido produciendo un intento desmitificador de la España vista, inventada o recreada por la generación de 1898. Por otra parte, se acentúa un mayor interés hacia la ciudad, porque cada vez es más abundante y atrae más al hombre actual el paisaje urbano.

Por lo que respecta a las obras y a los personajes de este trabajo, las diferentes descripciones paisajísticas podrían clasificarse de la siguiente forma:

- a. El paisaje como elemento generador de aislamiento y soledad.
- b. El paisaje a través del recuerdo y la nostalgia.
- c. El paisaje en las excursiones escolares.
- d. La descripción del paisaje: la Naturaleza.
- e. La identificación del personaje a través del paisaje.

- a. El paisaje como elemento generador de aislamiento y soledad.

Es bajo esta apreciación como aparece descrito el paisaje en un mayor número de narraciones. Hay que tener en cuenta que el medio en el que se desenvuelve el personaje muchas veces se vuelve contra él. El maestro, ya lo dije anteriormente, aunque es un personaje del mundo rural, proviene del medio urbano, donde ha realizado sus estudios. No siempre ha nacido y crecido en un ambiente rural, por lo que muchas veces esa integración no es fácil. Es lógico que con cierta frecuencia piense que al aceptar su destino en un ámbito rural se ha enterrado en vida, desperdiciando otras muchas posibilidades que podría conseguir en el medio urbano. Así lo expresa Gabriela en *Historia de una maestra* (1990) cuando habla de su primer destino:

Me acuerdo de mis paseos por los caminos polvorientos. Llevaba un libro conmigo, me sentaba al borde de la cuneta y miraba la tierra ocre y roja que me rodeaba. Al caer el sol, el cielo se derrumbaba en malvas, rosas, oros y yo sentía unas ganas terribles de llorar [...]. Era un pueblo de vino y empecé en septiembre [...]. Nadie pide los pueblos perdidos en la montaña. A nadie le interesa enterrarse en la nieve [Rodríguez Aldecoa, 1990: 17, 19].

En la novela de memorias que es *La fuerza del destino* (1997), Gabriela, ya vieja, volverá a recordar aquel episodio de su juventud: “En el tapiz salen aquellos pueblos de montaña, ásperos, miserables, donde yo fui a entrenarme con mi entusiasmo de maestra joven, recién salida del cascarón” [Rodríguez Aldecoa, 1997: 24].

La descripción del paisaje de Morro Jable en la novela *Cerco de arena* (1961) deja muy claro también el aislamiento de la maestra, Pilar Rodríguez, alejada de su tierra, en un lugar que parece el fin del mundo:

Son muy pocos los que han oído hablar de Morro Jable y muchos menos los que visitaron el lugar. Podría decirse de este lugar que es un punto muy lejano de la geografía del mundo [...].

Matas Blancas debió morir hace muchos años [...]. No queda apenas cosa. Duele el alma ante la ruina y mirando la desolación de un paisaje de estepas, ulaga y cardón, no es difícil pensar en el hambre y la miseria que un día borraron del mapa un pueblo de luchadores que intentaba vivir sobre la nada. Ahora Matas Blancas duerme su eternidad entre silencios del gran desierto en tanto las olas del mar rompen bajo las piedras negras [Nácher, 1961: 5, 8].

En *Escenas de cine mudo* (1994) se describe el abandono del pueblo a medida que avanza la mina:

Era un pueblo de aluvi3n, crecido anárquicamente y hecho a golpe de oleadas siguiendo el curso del valle y los estrechos barrancos que formaba entre sus pliegues la mayor de las montañas. Estaba, por un lado, el pueblo viejo, invadido poco a poco por la mina y ya prácticamente abandonado, y estaban, por el otro, las barriadas que la empresa había ido construyendo para acoger a la gente que

se instalaba en Olleros a medida que las minas avanzaban [Llamazares, 1994: 15].

b. El paisaje a través del recuerdo y la nostalgia.

A pesar de las dificultades, una vez que el personaje ha salido del escenario donde pasó algunos años de su juventud, suele recordarlo con cierta nostalgia. El paisaje aparece entonces más dulcificado desde el recuerdo, como si un filtro mágico hubiera eliminado los malos momentos. O quizás la desazón que provoca el recuerdo provenga de la pérdida de un tiempo que ya no podrá volver nunca. Lo dice así Gabriela, en *Historia de una maestra* (1990):

Era Tierra de Campos. Veo con claridad el pueblo apareciendo en el horizonte, la primera vez que llegué acompañada de mi padre [...], de pronto en una revuelta del camino, en el regazo de dos colinas suaves, allí está el caserío pardo amarillento, la iglesia, los dos árboles a la puerta del cementerio. Cada vez que me viene a la imaginación esta estampa me desazona: la soledad de los campos al atardecer, el color morado del cielo que amenazaba tormenta [Rodríguez Aldecoa, 1990: 16].

Y una situación parecida se describe en *El fulgor y la sangre* (1954) cuando María, mientras aguarda en el cuartel de la guardia civil a que se desvele el secreto, piensa en aquellos años ya perdidos de su juventud:

La Alfilla. En los húmedos prados la hierba había crecido. Entre el manso y, en la distancia, esponjoso verde, los fogonazos de las amapolas en el día alto y azul, aquerenciaban las miradas [...]. En las sierras crecía el dulce rumor de los arroyos y una como música de fructificación que nacía de la misma tierra [...]. Las voces de las gentes eran como fuentes y los pájaros sostenían en una dilatada escala sus trinos [Aldecoa, 1970: 141].

c. El paisaje en las excursiones escolares.

Este tipo de descripciones paisajísticas son las más cercanas al personaje, ya que inciden directamente en la metodología. Para el maestro es grato recordar

estos momentos en los que los alumnos salen fuera del aula y él aprovecha la Naturaleza para explicar una lección. Lo veremos desde dos puntos de vista: el maestro, por un lado; y por otro lado, el alumno. En el primer caso, la maestra Gabriela, en *Historia de una maestra* (1990) recuerda los momentos en los que sacaba a los alumnos de excursión en el entorno cercano al pueblo: “Alguna tarde los llevaba de excursión. Pasado el pueblo, en lo alto de la peña más cercana había una pradera y desde allí se veía la cadena de montañas que se perdían en un horizonte neblinoso” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 43].

Y en el segundo caso, es el niño protagonista del relato *La lengua de las mariposas* (1995) quien recuerda aquellos mágicos momentos en los que acompañaba a don Gregorio al campo, como alumno predilecto y exclusivo:

Tal era mi interés que me convertí en el suministrador de bichos de don Gregorio y él me acogió como el mejor discípulo. Había sábados y festivos que pasaba por mi casa e íbamos juntos de excursión. Recorriamos las orillas del río, las gándaras, el bosque y subíamos al monte Sinaí. Cada uno de estos viajes era para mí como una ruta del descubrimiento. Volvíamos siempre con un tesoro. Una mantis. Un caballito del diablo. Un ciervo volante. Y cada vez una mariposa distinta... [Rivas, 1999: 19, 20].

d. La descripción del paisaje: la Naturaleza.

En casi todas las obras asistimos a descripciones paisajísticas que sirven para encuadrar el marco escénico en el que se desenvuelven los personajes. Ya sabemos que son muchos los autores, sobre todo aquéllos de corte más clásico, que sienten esa necesidad de describir los paisajes. Baste para ilustrarlo un ejemplo de una novela escrita en tercera persona, como es *El camino* (1950), de Miguel Delibes, un autor que siente predilección por los entornos rurales:

Tres vías comunican al valle con el mundo externo: la línea férrea, la carretera y el río. El valle está instalado entre la dura meseta castellana y el mar. Tiene vida propia y las fuerzas externas recrean un espacio que limita con lo mágico [...]. Era el suyo un pueblito pequeño, retraído y vulgar. Las casas eran de piedra, con

galerías abiertas y colgantes de madera, generalmente pintadas de azul [Delibes, 1978: 31].

e. La identificación del personaje a través del paisaje.

De la misma manera que la orografía del escenario puede parecer el mayor inconveniente para el personaje, otras veces ese mismo escenario, ese mismo paisaje que antes estuvo en contra, puede cambiar y envolver a quien antes lo rechazaba, produciendo la identificación. Es quizás la característica más importante de la novela *Cerco de arena* (1961), donde se muestra desde el principio el gran problema que supone para la maestra Pilar Rodríguez aceptar las duras condiciones de la geografía de Morro Jable. Al final de la novela, el personaje ha entendido que allí está su vida, junto a aquella gente que nada tiene y vive en condiciones adversas:

La tierra absorbente y dura del pequeño reino de Jandía la estaba reteniendo cada vez más. La notaba caliente bajo su cuerpo, con toda la hostilidad seca del desierto. Como una condena que la cercaba dolorosamente a este sitio sin que ya pudiese hacer algo para evitarlo [Nácher, 1961: 224].

3.4.2. La vivienda.

Hasta hace pocos años, en los pueblos en los que no había posibilidad de alquilar una casa, los Ayuntamientos tenían la obligación de proporcionársela a los maestros. Todavía quedan, como reductos emblemáticos de un tiempo no muy lejano, algunas casas de maestros en determinadas localidades, si bien hoy ya no existe ninguna obligación por parte del municipio. La única referencia legal de la que disponemos de momento es la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, que en su artículo 151, párrafos 10 y 11, dispone lo siguiente:

“Es obligación del Municipio proporcionar al Maestro y su familia vivienda decorosa, capaz y con preferencia próxima a la Escuela. En tanto no existan edificios adecuados en número suficiente, propiedad del Estado o del Municipio, para que tal obligación quede cumplida, los

Ayuntamientos deberán arrendar por su iniciativa, con cargo exclusivo a los presupuestos municipales, las casas necesarias para completar el alojamiento. Si los Maestros prefieren una indemnización, percibirán en cualquier caso, con careo al presupuesto municipal, una cantidad en metálico equivalente al tipo medio del precio de los arrendamientos en la localidad que se determinarán por el Estado, previos los asesoramientos precisos de los organismos competentes de los Ministerios de Trabajo y Hacienda.» De conformidad con este precepto, el artículo 176 del Estatuto del Magisterio, aprobado por Decreto de 24 de octubre de 1947, dispone que «todos lo» Maestros que desempeñen Escuela Nacional disfrutarán, para ellos y su familia, en la misma localidad en que radiquen sus destinos, de vivienda decorosa y capaz, que les será proporcionada por los respectivos Ayuntamientos». Y el artículo 177, que cuando no exista número suficiente de edificios adecuados, el Maestro podrá optar «entre la vivienda arrendada por los Ayuntamientos o el percibo de una cantidad en metálico equivalente al tipo medio del precio de los arrendamientos en la localidad, que hará efectiva el propio Ayuntamiento» [1945].

Lo dicho anteriormente afectaría solo a las obras que se pueden encuadrar en la dictadura franquista, a partir de 1945.

Hoy los maestros prefieren, en su mayoría, viajar hasta las ciudades más próximas, antes de quedarse en el pueblo o aldea de destino. Al respecto, es conveniente saber que hasta no hace mucho estaba vigente una ley franquista, que decía que el maestro debía residir en un radio de no más de 20 kilómetros respecto al punto de destino, viéndose en la obligación de solicitar un permiso que le permita viajar en el caso de que sobrepase esta distancia. Ni que decir tiene que esta norma era a todas luces inconstitucional, pues la Carta Magna en el artículo 19 dice: “Los españoles tienen derecho a elegir libremente su residencia y a circular por el territorio nacional”.

Sin embargo, hasta no hace muchos años, y dadas las dificultades de desplazamiento, los Ayuntamientos tenían la obligación de proporcionar lo que se denominaba casa - habitación a los maestros que la solicitaran, cantidad que los mismos podrían devengar de las arcas del Estado. Se suprimen aquellos lugares donde el maestro pueda hacer uso de su propia vivienda, bien en propiedad o en régimen de alquiler.

El personaje se mueve en distintos ámbitos espaciales. Uno de ellos es el espacio inmediato, doméstico, donde vive y actúa, no siempre al margen de sus obligaciones profesionales, pues el maestro rural es un personaje en cierto modo atado a su oficio. No siempre es fácil para el maestro encontrar un lugar que resulte de su agrado en el lugar de trabajo. Y en la mayoría de las ocasiones la vivienda del maestro no es elegida libremente.

Siendo esto así, vemos las distintas circunstancias en las que se encuentran los personajes de algunas novelas. Para verlo con más detalle se puede hacer el siguiente agrupamiento:

4.4.2.1. Viviendas municipales

- a. La escuela es la vivienda (o la vivienda es la escuela).
- b. La vivienda es independiente de la escuela.

4.4.2.2. Casas particulares

- a. En propiedad.
- b. Alquiladas.

4.4.2.3. Pensiones y fondas.

3.4.2.1. Viviendas municipales.

Con fecha anterior a la ley de 1945 mencionada más arriba, se especificaba por ley la obligación de la construcción y asignación de la vivienda del maestro, a cargo del erario público, en aquellas zonas donde hay dificultades para encontrar una casa para comprar o alquilar. Es evidente que con anterioridad a la Ley de Educación Primaria de 1945 debía de existir otra que regulara el derecho a las viviendas municipales de los maestros, que se conocerán popularmente como “casas de maestros”, y a las que podrán optar los maestros destinados en poblaciones rurales (serán menos frecuentes en localidades urbanas), en tanto mantengan su destino profesional.

a. La escuela es la vivienda o la vivienda es la escuela.

En muchas ocasiones el maestro vive en la misma escuela, porque el aula donde trabaja con sus alumnos no es más que una habitación de su casa. Lo vemos así en dos obras: en la novela *Cuerda de presos* (1953) y en las memorias de Castilla del Pino, *Pretérito imperfecto* (1997). En la primera novela, contextualizada a finales del siglo XIX, el maestro, don Baltasar Cañizo, vivía en la escuela: “Vivía en la escuela. Mejor dicho, la escuela estaba en su casa. Un amplio zaguán habilitado diestramente tirando un par de tabiques y abriendo dos ventanas” [Salvador, 1985: 95].

Respecto a *Pretérito imperfecto* (1997), el personaje en cuestión, don Gabriel Arenas, vive de la siguiente forma: “La escuela era una habitación de la propia casa en que vivían el maestro y sus dos hijos, con fachada a la calle de la Plata y la plaza de los Caballos” [Castilla, 1997: 75].

No podemos saber si el tipo de vivienda que ocupa el maestro don Arno, en la novela *Días del desván* (1997) es exactamente como las anteriores, pero también se dice que vivía en la casa de la escuela, y se añade el dato de su deterioro y abandono. Aparte de esto, el narrador incide en una de las características comunes de la mayoría de los personajes: su carácter nómada:

Habían decidido habitar la vivienda que existía en la propia escuela, tan deteriorada que lo habitual era que los maestros la rehusaran y buscaran acomodo en el pueblo. Don Arno y los suyos ofrecían la imagen de quienes acampan provisionalmente, como si llevaran toda la vida haciéndolo y la resignación dotara a su conformidad de esa misteriosa tristeza que a veces oculta la desgracia de los que huyen [Mateo Díez, 1997: 90].

Este mismo tipo de vivienda, que incluye el aula, a veces presenta una variante, en los edificios que tienen más de una planta, correspondiendo una de ellas a la vivienda del maestro, y otra para las clases. Sucede así en las novelas *Las hogueras* (1964) y *Letanía de lluvia* (1993). El primer caso lo vemos en la primera de estas novelas, *Las hogueras* (1964), en la que se describe la vivienda de la maestra Asunción Molino:

Vivía en las ruinosas habitaciones que el Gobierno había destinado al darle aquella plaza. En invierno pasaba frío, y un día de junio, al abrir una ventana, le cayó un lagarto vivo dentro de la blusa. Casi le dio un ataque de asco [Alós, 1987: 23, 24].

Y el segundo caso, en la descripción de la vivienda de Juan Jacobo Varela: “El edificio de la Escuela tenía tres plantas. Abajo estaban las aulas, en el segundo piso la vivienda y arriba la azotea, donde dormía y tocaba el violín Juan Jacobo Valera” [Argüelles, 1993: 124].

La situación más lamentable respecto a este apartado la encontramos en la novela *Historia de una maestra* (1990). En ella, Ezequiel, cuando aún no era el marido de Gabriela, no tenía un lugar donde vivir, y lo hacía en el aula. Lo cuenta la protagonista, Gabriela, en una de las visitas que le hace a la escuela donde trabaja Ezequiel:

Cuando le devolví la visita, después de una buena caminata monte arriba, me quedé perpleja. En la sala de la escuela, sombría y con ventanas pequeñas, al fondo, junto a la pizarra y la mesa del maestro, había una cama, cubierta con una manta parda. Al observar mi estupor se apresuró a confirmar lo que era evidente:

- Sí, Gabriela, aquí duermo, aquí está todo lo que me pertenece... Señaló la maleta cerrada, colocada en una silla al lado del camastro y con un movimiento circular del brazo, abarcó los pupitres y los bancos de los niños.
- Las comidas las hago en la taberna, pero dormir y vivir, aquí, en mi escuela... [Rodríguez Aldecoa, 1990: 78].

b. La vivienda es independiente de la escuela.

Entre las casas de carácter municipal que el Ayuntamiento pone al servicio de los maestros, son las más frecuentes las viviendas que se sitúan fuera de la escuela, en algunas ocasiones bastante alejadas de la misma. Encontramos ejemplos en cinco novelas. A veces estas viviendas son descritas negativamente, están en mal estado, o muy abandonadas, y no son del agrado del personaje, que vive en ellas porque no encuentra otras. Siguiendo el orden de publicación, la primera novela que describe la vivienda del personaje de esta forma es *El silencio*

de las sirenas (1985), en este caso se narra en primera persona por el propio personaje protagonista, María:

La casa que, como maestra, me habían asignado ofrecía un aspecto lamentable: era casi cuadrada y sus paredes excesivamente frágiles para soportar el frío, la nieve, las lluvias y el viento de estas montañas [García Morales, 1994: 16].

Y también es muy similar en cuanto a la descripción la que se hace en *Obabakoak* (1989), donde la maestra prefiere el aula a su propia casa:

Prefería quedarse en la escuela corrigiendo los ejercicios de sus alumnos antes que ir a la casa, gris y blanca, que le habían asignado en las afueras del barrio, porque no se sentía en ella como en su propio hogar, sino muy extraña, muy sola [Atxaga, 1990: 76].

Pero no siempre ocurre así. A veces la vivienda del maestro reúne unas características más positivas. Lo podemos ver en *Cerco de arena* (1961), donde la vivienda corresponde a un regalo del cacique del lugar, un alemán que se ha asentado en Morro Jable, donde ha intuido que habrá en el futuro alguna posibilidad turística:

Cabe destacar [...] las blancas casas del cura y la maestra elevadas sobre el conjunto en un lugar solitario de la ladera. Verdaderas casas, bien construidas y conteniendo estilizados los rasgos de la edificación regional [...]. Tanto la iglesia como las casas del cura y la maestra fueron debidas a su filantropía (se refiere al señor Kleber) [1961: 12].

Su casa se hallaba a más de trescientos metros del resto del poblado. Formaba bloque con la de don Cleto y ambas tenían comunicación por la terraza orientada hacia el mar [Nácher, 1961: 47].

La segunda novela que presenta estas características es *Caballeros de fortuna* (1994), donde se describe la casa que habita Amelia Guzmán:

A la mañana siguiente apareció ya instalada en la casa oficial de los maestros, que estaba en la placita de Ultramar y era de una sola planta, con un patio pequeño que lindaba con las traseras del caserón sombrío del Conquistador [Landeró, 1994: 71].

3.4.2.1. Casas particulares.

Cuando el maestro no encuentra una casa municipal para ocupar, no le queda más remedio que alquilar otra, en el caso de que la haya en el pueblo. Esto es lo más frecuente, ya que, dado su carácter nómada, no es lo habitual que fije su residencia en un centro de destino en el que sabe que está de paso. Esto sucede pocas veces, y casi siempre es cuando el maestro ya es mayor, y sabe que no se va a mover de esa localidad.

Así, pues, podemos clasificar este apartado en otros dos: casa en propiedad y casa alquilada.

a. En propiedad.

Solo en dos novelas encontramos al maestro viviendo en un domicilio particular de su propiedad. Por orden de publicación, la primera novela es *La sombra del ciprés es alargada* (1947). Don Mateo Lesmes vive con su familia en su casa, y ésta es descrita en primera persona por Pedro, uno de sus alumnos. Destaca la descripción pormenorizada que da de la misma, así como de los muebles que la componen:

Nos acercamos a la casa, cuya fachada no podía ser más deprimente. Tenía solo dos pisos y debajo un entresuelo con ventanas bajas en vez de balcones. La parte izquierda de la casa tenía una sola fila de huecos aun cuando su superficie era más amplia que la de la derecha [...]. Los muebles se parecían mucho a los de la sala de la casa de mi tío. En ambas, sobre todo lo demás, predominaban los asientos. En ésta había un pequeño sofá forrado de raso rojo, lo mismo que las sillas y las butacas. Encima del sofá había un espejo con marco dorado, rematado por un copete de dibujos retorcidos. En un rincón, un velador negro de patas gruesas e

historiadas, con un mármol encima, sostenía una extraña cajita y un osado florero llenos de rosas de tela con muchas manchitas de mosca. Los tabiques y el techo estaban decorados de un vivo papel rameado. En el ángulo opuesto al del velador había un piano abierto, mostrando los dientes cariados de sus teclas, con mucho adorno encima. Al lado del piano una librería baja con varios tomos de la “Ilustración Española y Americana” [...]. Casi pegada a la ventana había una camilla, con brasero ya, a pesar de estar a últimos de septiembre, y junto a la puerta, una especie de trincherero con copas y tazas colocadas allí con intención evidente de lucirlas. El resto del mobiliario lo constituían unos taburetes de madera y una butaquita de mimbre [Delibes, 2002: 13-17].

Otra novela en la que el personaje puede considerarse propietario de su casa es *La reina de las nieves* (1994), y en ella el maestro, Antonio Moura, presume de haber construido su casa con sus propias manos. “Tengo una casa a la espalda de aquella colina, cerca de una playita entre rocas. Y una barca también, que me construí yo, como la casa” [Martín Gaité, 1997: 50].

b. Alquiladas

Hay cuatro novelas en las que el personaje vive en un domicilio particular independiente de la escuela, alquilado en la localidad. Si atendemos al orden de publicación, encontramos al personaje en esta situación por vez primera en *El silencio de las sirenas* (1985). En ella, la maestra, María, en primera persona, dice haber alquilado una casa en el pueblo, tras desechar la casa ruinosa que le ofrecía el municipio. El espacio de la casa presenta ahora las características propias del lugar, Las Alpujarras: “Terminé por alquilar otra del pueblo. Era una de esas extrañas construcciones bereberes, con chimenea, varios niveles, gruesos muros de piedra y terrados planos de launa” [García Morales, 1994: 16].

Y con estas características encontramos dos novelas de Josefina R. Aldecoa: *Historia de una maestra* (1990) y *La fuerza del destino* (1997). En ambas novelas la maestra, Gabriela, habla de su pasado en las casas que alquilaba en los pueblos donde estuvo destinada. En el primer caso, tras su matrimonio con Ezequiel, las penurias económicas y las circunstancias de la

población, no les permiten más que alquilar un pajar, medio cobertizo, donde construir su hogar:

Pero no fue tan fácil. En el pueblo de Ezequiel casas no había o no parecían disponibles para nosotros. En el mío tampoco encontré muchas facilidades. Yo estaba de huésped en una casa, pero la habitación no era adecuada para dos personas, ni por el tamaño, ni por los muebles, pocos y apiñados en los escasos metros del cuarto. Finalmente surgió una propuesta. La planta baja de una casa, mitad pajar, mitad cobertizo para herramientas y aperos de labranza. En poco tiempo la pintamos y la arreglamos. Con ayuda del carpintero, que era aficionado a la albañilería, construimos el hueco del hogar, la chimenea con su tiro y un medio tabique para separar el dormitorio del resto. Teníamos derecho a usar el pozo de la huerta para coger agua y la cuadra como retrete, según la costumbre.

Cosí una cortina y la colgué de una barra a modo de puerta de dormitorio. Compramos una mesa y cuatro sillas al carpintero y en el pueblo mayor, que era cabeza de partido, los utensilios imprescindibles para cocinar y comer [Rodríguez Aldecoa, 1990: 80].

En la novela *La fuerza del destino* (1997), el mismo personaje de la anterior novela, Gabriela, describe aquellos años miserables, sobre todo cuando recuerda la infancia de su hija: “Desde aquella cocina que hacía las veces de comedor, sala de trabajo, sala de estar y de vivir, desde la pobreza forzosa de su infancia” [*Ibid*, 1997: 121].

La casa, como espacio vital del personaje, va ligada también a la profesión, de tal manera que en algunas ocasiones los alumnos acuden a ella, como lo hacen cuando la casa forma parte de la escuela, como hemos visto en el apartado anterior. Es curioso en este punto ver cómo describe Luis Mateo Díez, en *Días del desván* (1997), los momentos en los que los alumnos deben acudir a la casa del maestro para algún menester, sobre todo en aquellos casos en los que el maestro es soltero y no tiene a nadie que le solucione los problemas domésticos:

Hasta que finalizaba la jornada de la mañana, uno tras otro, con el ritmo marcado por Misto, iban y venían de la escuela al pueblo, inventando el mejor atajo para llegar a la casa de don Brano, subir el

tramo de las empinadas escaleras, entrar en el piso, siempre asumido en el abandono de su acérrima soltería, alcanzar la cocina, donde la suciedad goteaba el aroma rancio de los cocidos, y alzar la tapa del puchero para comprobar que hervía su insondable contenido y reponer el agua para que no dejase de hacerlo [Mateo Díez, 1997: 112].

3.4.2.3. Pensiones y fondas

En muchas ocasiones, a lo largo de este trabajo, podemos apreciar el mundo de soledad y de penuria en que viven los maestros, pero este ámbito de pobreza y de soledad se acentúa cuando los vemos habitar las habitaciones frías y desoladas de las pensiones y fondas donde se alojan en sus destinos rurales. Las pensiones y las fondas siempre van asociadas al mundo de los viajeros, de los perdedores y de los solitarios. Gente que nunca acaba de permanecer quieto en un sitio, donde formar una familia y sentirse a gusto entre las cálidas paredes de un hogar. Es el destino del maestro. Una de las soluciones que adopta el personaje para su soledad suele ser la de compartir una habitación en una casa particular. En las dos novelas que presentan al personaje en esta tesitura nos encontramos con casas particulares, donde una mujer alquila una habitación al maestro, constituyéndose así en su patrona. Lo vemos así en las novelas *Los hijos muertos* (1958) y en *Historia de una maestra* (1990). En la primera de ellas encontramos la particularidad de que son dos los maestros que alquilan la misma habitación, uno después de la muerte del otro. La muerte, en este caso, le sorprende al maestro Pascual Dominicó en la misma habitación miserable de su fonda.

Alfonsa Heredia, una viuda con tres hijos pequeños, tenía hospedado al maestro en su casa [...]. Era un cuarto estrecho, de paredes rojizas y terrosas, en lo alto de la casucha. En una cama de hierro, junto a una jofaina desportillada y una silla, entre su negro baúl y un espejo mohoso, estaba Pascual Dominicó (muerto) [Matute, 1981: 80, 81].

La misma habitación miserable es heredada por el maestro que sustituirá a Pascual Dominicó, Miguel Patino, "Patinito": "También dormía en la estrecha

habitación donde muriera Pascual Dominico, mal ventilada, entre la jofaina desportillada y el espejo moteado y borroso" [*Ibid*, 1981: 83].

A veces, el maestro también tiene la posibilidad de vivir en sitios más decentes, como son las Residencias. No escapa de la frialdad de los cuartos de alquiler, ni de la soledad, pero al menos sí puede huir un poco de la miseria. Le sucede así a Asunción Molino, en *Las hogueras* (1964), una vez abandona las ruinosas habitaciones de la casa de la escuela. Se trata de una Residencia turística, en Mallorca, que queda vacía en invierno, y entonces es ocupada por otras personas que están trabajando en la isla:

Al curso siguiente, nombrada ya maestra en propiedad, se instaló en la Residencia. La Residencia, exceptuando los meses de verano, siempre estaba vacía y en invierno le cobraban un precio especial. Aun así seguía siendo cara para su sueldo. Pero era tentador y cómodo encontrar la comida hecha al acabar el trabajo con los niños y también lo era disponer en la habitación de agua caliente y poder proporcionarse una estufa de petróleo [...].

La habitación tiene dos camas metálicas. Son unas camas chirriantes, escandalosas, que al comenzar el mes de abril, cuando llegan los novios a la Residencia, meten un ruido exasperante, machacón, que a la maestra le quita el sueño y la hace sentirse absurdamente vacía e infeliz [...].

Todas las habitaciones del hotel son iguales: un suelo rectangular con ladrillos blancos y negros, helados. Un lavabo, dos camas, un armario empotrado. En el cuarto de Asunción, instalado por ella, hay también una mesa escritorio y, en un rincón, un baúl bastante grande sobre el cual tiene un hornillo de alcohol y una cafetera. Y hasta una lámpara de butano y una estufa de petróleo [...].

Las puertas de los cuartos vacíos. El largo pasillo. A veces, en invierno, pasa mucho miedo mientras lo atraviesa para ir a su habitación, la única ocupada en ese tiempo [Alós, 1987: 24, 82, 83, 86].

A modo de conclusión, cabe decir en este apartado que el personaje demuestra con esta forma de vida su carácter nómada, siempre bajo la provisionalidad, pendiente de un futuro mejor que solo puede sustentarse en la obtención de un destino definitivo. La mayoría de las veces este espacio próximo

y doméstico no es el más adecuado, y el maestro vive en igualdad de condiciones, cuando no peor, que los más humildes vecinos de la localidad donde ejerce.

3.4.3. La escuela. El edificio escolar y el aula.

Siguiendo a Ortega y Velasco (1991), la escuela es un invento de la Ilustración destinado a propagar las *luces*, que tenía por fin primordial extender el progreso, acabar con la superstición y con aquellas formas de vidas comunales y particularistas que impedían la definitiva implantación de los principios universalistas de la razón secular. La escuela fue diseñada como un instrumento contra el familiarismo, la adscripción y el oscurantismo religioso, peculiaridades todas ellas atribuidas a los ámbitos rurales. Es por tanto concebida en los medios rurales como un instrumento de opresión urbano, de colonización cultural, al tiempo que en ella se ve un medio de liberación del rígido sistema de dominación agrario. Por esta última razón, la enseñanza elemental entra en colisión con la estructura de clases agrarias, en no pocos casos asentada en un feudalismo preindustrial. No en vano los terratenientes se opusieron siempre a la extensión de la escuela, y mientras la manutención de los maestros estuvo en sus manos, vivieron en la pobreza.

Una vez que se asienta la escuela en la sociedad rural no puede ser una institución neutra o inocua. Establecida en comunidades para las que no fue pensada, al menos inicialmente, será en ellas, sin embargo, donde desempeñará algunas de sus funciones más significativas, de las que después se nutrirá la escuela urbana.

Pero en este apartado hablamos del espacio, del marco escénico, y hablo de la escuela como edificio público, el lugar en el que un maestro (o varios maestros) imparten clase a un grupo de alumnos (caso de la escuela unitaria) o a varios grupos de alumnos (en las escuelas graduadas). Se hace, por tanto, necesario saber cómo eran, según los diferentes narradores, los edificios destinados en los pueblos a la labor escolar, en qué condiciones se mueve el personaje en este espacio inmediato que a veces es inseparable de su propia casa, y que es su verdadero escenario.

Encontramos diferentes testimonios acerca de cómo era una escuela rural, de cómo estaba conservado el edificio, así como el aula donde se impartían las clases, en muchas ocasiones, como es el caso de las escuelas unitarias, casi el mismo espacio. La herencia del siglo XIX dejaba edificios ruinosos y poco habitables. El diputado Rafael Andrade¹⁸ dice “La escuela es un local en ruinas que tiene por desahogo un corral, a la vez lugar de recreo y receptáculo de inmundicias”. La escuela de principios de siglo XX es un local pequeño, sin luz ni ventilación suficientes, como podemos observar también en las diferentes novelas.

Si hay un libro significativo que retrate el estado de las escuelas de España a principios de siglo es sin duda *Viaje por las escuelas de España* (1929), de Andrés Bello. Extraigo de este libro, y concretamente del texto en que el autor se refiere a la región extremeña, el siguiente párrafo:

Yo he llegado a convencerme de que por ser las escuelas invención del siglo pasado, España no tuvo ya arte para crearlas con arreglo a su genio. Véase cómo buscó por todas partes apaños, acomodos. Desvanes o bodegas de conventos abandonados; antiguos pósitos [...]. Cualquier dependencia subalterna sirve para escuela [...]. Hay muchas escuelas en antiguas cárceles municipales. Hay otras en casinos y en salas de baile [...]. No son escuelas, sino corredores, cuadras de planta baja, húmedas y frías [Bello, 2004: 18, 19].

El Conde de Romanones presenta un cuadro no muy distinto al de Andrés Bello cuando dice: “Más de 10.000 escuelas están en locales alquilados, y de ellos, algunos, muchos, mejor dicho, constituyen verdaderos atentados a la salud de la infancia... Hay escuelas confundidas con hospitales, con los cementerios, con los mataderos, con las cuadras...”¹⁹

La herencia que la Monarquía de Alfonso XIII dejaba a la II República era desalentadora, en cuanto al número de edificios escolares y al mantenimiento y estado de los mismos. El hecho de que no hubiera los suficientes centros

¹⁸ Discurso del Congreso, 14 diciembre 1901. pág. 2480: disc. De R. Andrade, diputado conservador. Recogido en Turín, Yvonne (1967).

¹⁹ De la memoria que en 1910 presentó a las Cortes el Conde de Romanones sobre la situación escolar en España. Citado en González, Encarnación [1988: 121]

escolares, sobre todo en la población rural, acentuaba el lógico absentismo y por tanto el analfabetismo de la población. Aumentaban también, por lógica, los centros de enseñanza privada, sobre todo los religiosos.

La I. L. E. había venido denunciando las condiciones lamentables de la escuela pública. Nadie se preocupaba lo suficiente de la construcción de centros escolares en zonas rurales, y los que había, tenían falta de luz y de ventilación, y estaban en viejas edificaciones sin condiciones para la práctica de la enseñanza, como hemos leído anteriormente. Podemos deducir que la escuela pública de la Monarquía estaba dedicada a los alumnos que por falta de recursos no podían acudir a la escuela privada, y a aquellos municipios adonde ésta no llegaba. Y no parecía preocupante para los gobernantes que mereciera la pena invertir una sola peseta del erario público en la construcción y adecentamiento de centros escolares públicos. Mucho menos en zonas rurales.

La II República se planteará la necesidad de crear escuelas y de mejorar las condiciones de las que ya había. Pero necesitaba dinero, fuertes inversiones, en un momento de crisis económica. La II República recibirá muchas críticas por lo que muchos miembros de partidos conservadores entendieron como un despilfarro.

Siguiendo a Pérez Galán [1975: 309, 310], uno de los grandes éxitos del Gobierno provisional de la República fue la aprobación y cumplimiento del decreto por el que se creaban en cinco años 27.151 escuelas. Como consecuencia del mismo fueron creadas y puestas en pleno funcionamiento, en los años 1931 y 1932, un total de 8.795 escuelas. En los años sucesivos, la obra iniciada con tanto acierto se fue descuidando, en parte, y al final de 1935 el número de escuelas creadas era de 16.409. Para entender cuál fue la labor desarrollada en cada uno de los bienios hay que añadir que las escuelas creadas al finalizar 1.933 eran 12.988 y que desde 1.933 a 1.935 se crearon 3.421 escuelas menos que en los dos años anteriores y 8.500 menos de las que era necesario fundar para que en julio de 1.936, a los cinco años, estuviesen funcionando las que se indicaban en el decreto inicial.

Por tanto, cuando se hace cargo del gobierno de la nación el Frente Popular, faltaban 10.742 escuelas de las 27.151 que como primera meta se había impuesto la República para ir cubriendo las necesidades de la Enseñanza Primaria. Como no era posible en un solo curso el establecimiento de las 10.742,

se creaban, por decreto de 22 de febrero de 1.936, 5.300 escuelas, marcándose el plazo de 1 de mayo de 1938 para el establecimiento del resto.

El gobierno de la II República se impondrá la tarea de construir los nuevos centros en las afueras de los pueblos, en las zonas más soleadas de las ciudades, capaces de ofrecer las mejores condiciones pedagógicas e higiénicas.

Sin embargo, el gobierno republicano encontrará no pocas dificultades a la hora de construir centros, en muchas ocasiones porque ni siquiera encontró la colaboración de los ayuntamientos para la cesión de terrenos. Es evidente que mucho tuvo que ver con esta negativa la política de laicismo de la escuela pública republicana, como veremos más adelante, así como la intransigencia de algunos alcaldes conservadores, que de ninguna manera estaban dispuestos a aceptar las condiciones de la República.

Y no podía hablarse de escuela Activa, ni de renovación pedagógica, mientras las escuelas fueran insuficientes e inadecuadas. No podía hablarse de avance educativo, mientras la base de la escuela pública fuera la escuela unitaria servida por un solo maestro y ubicada en edificios sin luz, sin las condiciones mínimas para llevar a cabo una enseñanza de calidad como pretendía la República. Los nuevos edificios deberían contemplar la necesidad de la graduación, elemento imprescindible para una educación de vanguardia y común en la mayoría de los países europeos.

Si a todos los problemas planteados, no solo los económicos, sino también ideológicos, añadimos el problema de la supresión de la enseñanza religiosa, se pueden entender fácilmente las dificultades que los distintos gobiernos republicanos encontraron para llevar adelante esta labor.

Como recoge Fernando Millán [1983: 249 - 254] para la coalición de centro derecha, en el llamado bienio negro, las condiciones de los socialistas no podían ser admitidas en cuanto que las mismas significaban un encarecimiento de las nuevas construcciones escolares, hasta el extremo de llegar a acusar a los anteriores ministros de dilapidación de los presupuestos por las cantidades invertidas en los modernos grupos escolares construidos. Para los defensores de la escuela de la República, los gobiernos radical-cristianos, habían vuelto, por lo que a la educación se refería, a las prácticas anteriores a la República, en las que la escuela unitaria situada en un piso ya construido era el prototipo de la escuela popular. Evidentemente, argumentaban, resultaban mucho más económicas, la

cuestión residía en saber si aquellos locales inmundos podían ser considerados escuelas.

Era evidente el problema económico. La escuela graduada no podía competir con la escuela unitaria. Construir un edificio escolar, capaz de albergar ocho o más unidades escolares, dotado de su campo de juegos y con los espacios necesarios para biblioteca, comedor y talleres, resultaba mucho más caro que la construcción de una escuela unitaria para la que podían aprovecharse los bajos del Ayuntamiento, el pórtico de la Iglesia o cualquier otro local de cincuenta o sesenta metros cuadrados. Pero es evidente que era mucho más un problema político que un problema económico.

Las descripciones de los diferentes edificios escolares que aparecen en las obras son muchas, y es necesario hacer una clasificación sobre este aspecto para que podamos entenderlo mejor.

3.4.3.1. Descripción negativa del edificio escolar.

Si nos centramos ya en las obras, podemos observar que hay un número importante de ellas en las que se describe el edificio escolar de forma negativa. Lo vemos ya desde las primeras novelas publicadas, como *La barraca* (1898) y también en novelas de publicación reciente, como *Los ojos vacíos* (2000).

Blasco Ibáñez en *La barraca* (1898) describe la escuela desde afuera, como si los que estuvieran definiéndola fueran los huertanos, como “un rumor de avispero, un susurro de colmena” [1998: 143], sin duda para aludir al ruido que hacen los niños al canturrear sus lecciones. Respecto a su situación, el autor nos dice que está “establecida en una barraca oculta por la fila de álamos” [Blasco, 1998: 143].

No hace falta tener mucha imaginación para poder ver el estado de la escuela, sobre todo si atendemos a la propia reflexión del autor: “Nunca el saber se ha visto peor alojado, y eso que por lo común no habita palacios” [*Ibid*, 1998: 143]. Hay, pues, una descripción rotunda, y al mismo tiempo un sarcasmo sobre la escasa importancia que han tenido la cultura y el saber en este país.

Por lo demás, la escuela que regenta don Joaquín es descrita de la siguiente manera, con el estilo propio de las novelas realistas:

Una barraca vieja, sin más luz que la de la puerta y la que se colaba por las grietas de la techumbre; las paredes de dudosa blancura [...], unos cuantos bancos, tres carteles de abecedario mugrientos, rotos por las puntas, pegados a la pared con pan mascado, y en el cuarto inmediato a la escuela unos muebles, pocos y viejos, que parecían haber corrido media España [*Ibid*, 1998: 143].

El maestro les dice a los alumnos respecto a la escuela:

Esta barraca humilde la deben mirar ustedes como si fuera el templo de la cortesía y la buena crianza. ¡Qué digo el templo! Es la antorcha que brilla y disuelve las sombras de barbarie de esta huerta [*Ibid*, 1998: 146].

Por lo que respecta a Felipe Trigo, autor que también podemos incluir en la misma corriente literaria de Blasco Ibáñez, describe así la escuela correspondiente a Palomas, en *El médico rural* (1912): “El Ayuntamiento consistía en un zahurdón, cuyo piso bajo se destinaba a escuela” [Trigo, 2001: 27].

Pero entre estos autores naturalistas, quizás sea López Pinillos, en la novela *Doña Mesalina* (1910), quien más duramente describe el edificio escolar, al que llama la “miga” y al que se refiere con adjetivos parecidos a los anteriores, pero aún va más allá, permitiéndose opinar sobre la utilidad de la escuela, a la que no duda en describir como “corral, aprisco, berreadero o caverna antipedagógica”:

A “la miga” nadie enviaba los niños con la pretensión de que los desasnaran y pulieran; la miga era un corral, un aprisco, un berreadero, donde los pequeñines iban a diablear, a reír, a emberrenchinarse, a hozar en la tierra, a relinchar como los potros, a mugir como los bueyes y a cocearse como los burros. [...] De aquella caverna antipedagógica, donde solo se pensaba en comer, en rabiarse, en jugar, en barbarizar y en dormir, la gente menuda salía en condiciones de exhibir su maravillosa selvaticidad en una barraca [López Pinillos, 1975: 197].

Pío Baroja, en la novela *Las inquietudes de Shanti Andía* (1911), pone en boca del personaje principal el recuerdo que el propio autor tiene de sus tiempos escolares, y no se aleja mucho de las anteriores definiciones:

No es fácil que los de mi época, al retrotraerse con la memoria a los tiempos de la niñez, recuerden con cariño las escuelas y los maestros que nos amargaban los primeros años de la existencia [...]. Esta impresión de la escuela, fría y húmeda, donde se entumecen los pies, donde recibe uno, sin saber casi por qué, frases duras, malos tratos y castigos, esa impresión es de las más feas y antipáticas de la vida [Baroja, 1978: 1015].

En la misma línea se expresa el autor regionalista Antonio Reyes Huertas, en la novela *La sangre de la raza* (1919), que utiliza el mismo adjetivo ya usado por otros autores, curiosamente el que más se repite para dar la idea de lo que es el espacio escolar: “zahurda”: “De cumplido siempre venía a contar lástimas a Medina respecto a su escuela, que era verdaderamente una zahúrda” [2003: 122].

César Arconada se sirve de la descripción de la escuela en *Reparto de tierras* (1934) para concienciar del mal estado de las escuelas rurales en el periodo previo a la II República, en consonancia con el talante del maestro y todo lo que rodea al mismo, don Pantaleón, antes de la llegada de Jorge Espinosa, el maestro de ideas republicanas:

Entra frío. Las ventanas no tienen cristales. Cada vez que los ponen, las pelotas y las piedras se encargan de romperlos. El alcalde ha decidido dejar a la escuela sin cristales. Don Pantaleón tiene un pequeño brasero debajo de sus pies, pero el calor no llega más allá de las patas de la mesa. Por lo demás, los chicos van descalzos, casi desnudos [Arconada, 1988: 70, 71].

Camilo José Cela narra en *La rosa* (1959) cómo fue su infancia y el paso por la escuela. El recuerdo del novelista, que en esta ocasión no necesita disfrazarse de ningún personaje, pues son sus memorias, no puede ser más claro, y también tiene un recuerdo negativo:

El colegio al que fui en Túy no era un colegio, era la escuela; una habitación grande y destartada, con una puerta en una pared y una ventana en la otra, una tarima para el maestro, unos mapas en colores chillones colgados de fieras alcayatas y las largas filas de inhóspitos y duros pupitres rebosantes de niños de todos los pelos, ropajes, tamaños y cataduras [...]. Recuerdo que un día que fui a la escuela, no sé con qué motivo, en ausencia de mis compañeros, me hizo una impresión violenta, desagradable y dolorosa el verla en cueros y deshabitada, llena de silencio [Cela, 1980: 184].

Entre los novelistas considerados del medio siglo, que tanta repercusión tendrían mediante la denominada novela social, destaco dos novelas: por un lado, *Los hijos muertos* (1958), de Ana María Matute; por otro, más cercana a nuestro tiempo en cuanto a la fecha de publicación, la novela ya muchas veces citada, *Historia de una maestra* (1990), de Josefina Aldecoa. En el primer caso, *Los hijos muertos* (1958), la novelista describe el edificio escolar de manera muy negativa, y también hace referencia al frío, un elemento común en muchas descripciones, un lugar donde ni siquiera pueden crecer otras plantas que no sean ortigas o plantas venenosas:

Un chamizo a las afueras de la aldea, detrás del cementerio de los niños sin bautizar. Crecían las ortigas, las plantas venenosas, la violetas en primavera, y los juncos de gitano por el lado del río. El techo de la escuela calaba todas las lluvias, y en invierno los muchachos chupaban los carámbanos de hielo que caían del tejadillo, como una golosina [Matute, 1981: 63].

En *Historia de una maestra* (1990) Gabriela describe en primer lugar cómo era la escuela de Castrillo de Arriba, el pueblo donde estaba destinado Ezequiel, su marido, y también hace referencia a la participación del maestro en el adecentamiento del edificio: “Castrillo de Arriba, el pueblo de Ezequiel, era más pobre que el mío. Su escuela también era peor. Desmantelada y oscura, había hecho milagros para convertirla en un lugar habitable” [Rodríguez Aldecoa, 1990:103-104].

Pero también, en esta misma novela, la autora habla por medio del personaje sobre las escuelas de Guinea, uno de los destinos de la maestra. Lo que más sorprende de la descripción del edificio escolar es no encontrar demasiadas diferencias entre las escuelas de la colonia y las de la metrópolis, a pesar de las carencias de las primeras: apenas unas hojas de bambú como tejado de una choza, pero donde, al menos, no tenían que padecer el mismo frío:

Aquella era mi primera escuela en propiedad. Nunca la olvidaré. Una choza de calabó, como todas las del poblado, con el techo de hojas de nipa entrelazadas sobre el armazón de bambú. Estaba un poco en alto, rodeada de un bosquecillo ralo de palmeras. Desde allí se veía el mar [*Ibid*, 1990: 50].

Francisco Umbral, en la obra que podríamos considerar un libro de memorias, como indica en su título: *Memorias de un niño de derechas* (1972), tampoco tiene un buen recuerdo de las escuelas a las que asistió en su infancia, y al describirlas alude sobre todo al periodo de posguerra y, por ende, al hambre y al frío:

Nos llevaban a colegios oscuros, en patios interiores, con olor a cocinas pobres y corriente de pasillo [...]. En la escuela nacional, gratuita, poníamos garbanzos y patatas a asar en la estufa, durante el recreo, y nos calentábamos los pies envueltos en trapos [...]. En las galerías olía a retrete, a defecación enfriada [Umbral, 1972: 48 - 51].

Y para finalizar este apartado, en el que se ponen de manifiesto aquellas descripciones de los edificios escolares de carácter negativo, me refiero a la novela de uno de los autores actuales que con mayor clarividencia ha sabido construir un territorio propio, llamado Antíbula, para explicar en cierto modo una parte del territorio nacional: Fernando Aramburu. La escuela que describe en *Los ojos vacíos* (2000) tiene la particularidad de ser una escuela privada, regentada por un maestro, llamado don Prístoro Vivergo:

En la calle de Itabea, a pocos pasos de la estación del ferrocarril, una casona de paredes renegridas albergaba por

aquel entonces la escuela de menores de don Prístoro Vivergo, que la regía de consuno con su hermana, la señorita Lolla, encargada de la instrucción de las niñas. La Viverga, como ordinariamente se la conocía, era, entre las de su tipo, una de las escuelas privadas más humildes de Antíbulas. Había sido fundada a mediados del siglo XIX por el abuelo de don Prístoro, un ilustrado de ideas próximas al anarquismo [...]. Los muros exteriores de la escuela eran de asperón que se podía arrancar fácilmente raspando con las uñas. Por encima de la puerta principal colgaba un amplio balcón con balaustrada revestida de enredadera y con un mástil despintado y lleno de grietas en el que, en las ocasiones especiales, solía izarse la bandera antibulesa [Aramburu, 2000: 131].

Un poco más adelante, también se describe el aula:

El aula de los niños se hallaba en el primer piso. Para llegar a ella había que subir una escalera ancha de mármol brocatel que, aunque muy deslucido y desgastado cuando yo lo pisé por vez primera, no dejaba lugar a dudas acerca del origen señorial de la casona, lo mismo que en los techos y alrededor de las puertas y ventanas las molduras de enrevesada tracería, y un número considerable de pedestales repartidos en sendos nichos abiertos en las paredes de los corredores, sin ornamento alguno dentro de ellos. Los pupitres eran de pino poco o nada desbastado. Se astillaban con facilidad. Tres ventanales había en el aula, orientados los tres hacia el oeste. Por ellos se podía contemplar los trenes de pasajeros o de mercancías que a cualquier hora del día llegaban a la estación o salían de ella lanzando bocanadas negras por la chimenea de la locomotora. Siempre que soplaban el viento de poniente se nos llenaban los vidrios de hollín [...]. Durante las clases aquel trajín ferroviario nos distraía y aliviaba... [ibid, 2000: 133-134].

Como conclusión, se puede decir que en la mayoría de las narraciones hay una tendencia generalizada hacia la descripción negativa y el mal recuerdo, mediante el uso de sustantivos que hacen referencia al aspecto lamentable de los edificios, como “zahúrda”, “barraca”, “zahurdón”, “corral”, “aprisco”, “caverna”, “chamizo”, “choza”, etc.

Por lo que respecta a los adjetivos, el campo semántico es parecido. Así, tanto en aquéllos que se refieren a la propia escuela, como a los que califican a los elementos del aula y a los objetos que se utilizan, se encuentran los siguientes: “vieja”, “mugriento”, “roto”, “antipedagógica”, “fría”, “húmeda”, “fea”, “destartalada”, “inhóspito”, “desagradable”, “desmantelada”, “oscura”, “renegrida”, “humilde”. Suficientes palabras para que por sí solas definan el recuerdo de los novelistas.

3.4.3.2. Descripción positiva del edificio escolar.

No siempre se describe el espacio del centro escolar de manera negativa. Hay tres novelas que describen el escenario de manera positiva. Felipe Trigo, que había definido como “zahurdón” la escuela de Palomas, describe de manera muy diferente la escuela de Castelar, en el capítulo IV de la 2ª parte, y llega incluso a darle más importancia que a la iglesia, a pesar de que el edificio aún no está terminado de construir:

El edificio de las escuelas [...] tenía el fanfarrón aspecto de un palacio. Su larga y altísima fachada de tres pisos, con hileras de grandes ventanas y balcones, destacábase aún más que la de la iglesia, así que se miraba al pueblo desde no importase qué lugar de la campiña, y sin embargo, dejado a la mitad por construir, no tenía más que tres salones superpuestos, sin encaladura al exterior, donde aún veíanse los hondos agujeros que había dejado el andamiaje, y los muros de arranque, por la parte de atrás, que habrían de haber constituido las magníficas viviendas para las familias de la maestra y el maestro [Trigo, 2001: 137].

Para el narrador de *El camino* (1950), los edificios de las escuelas son, sencillamente, nuevos: “Frente a la iglesia, los nuevos edificios de las escuelas, encalados y con las ventanas pintadas de verde, y la vivienda de don Moisés, el maestro” [Delibes, 1950: 33].

Y en *Siempre algún día* (1998), aunque se cuentan previamente las dificultades del maestro, Carlos Barrantes, para llegar a tener una escuela digna,

finalmente se describe a ésta como “pequeña y hermosa”, y destaca el paisaje que podía verse desde sus ventanas:

Con el paso de los años Carlos Barrantes se hizo con un pedregal en lo alto de un cerro y, con la ayuda de un grupo de campesinos, construyó una pequeña y hermosa escuela desde la que se contemplaba el valle y el río Zújar [Vila, 1998: 233].

3.4.3.3. Descripción objetiva del edificio escolar.

Otras veces, al novelista no le interesa implicarse en la descripción del edificio escolar, y apenas da unas pinceladas sobre el mismo, de manera objetiva, sin que el lector pueda hacerse una idea de su estado. Sucede así en la novela de Arturo Barea *La forja de un rebelde* (1951), en la que tan solo se nos dice que la escuela, como le sucedía a la mayoría en esta época, tenía un corral: “La escuela tiene un corral y las migas de la comida las sacude allí la mujer del maestro, una viejecita callada y limpia” [Barea, 2001: 164-165].

De igual manera se describe el edificio escolar en *Letanía de lluvia* (1993), sin que el autor utilice ningún adjetivo que incline la balanza hacia lo positivo o negativo. Se limita a la mera descripción objetiva, sin más, atendiendo más a la disposición de su estructura: “El edificio de la Escuela tenía tres plantas. Abajo estaban las aulas, en el segundo piso la vivienda y arriba la azotea, donde dormía y tocaba el violín Juan Jacobo Valera” [Argüelles, 1993: 124].

Y en el libro de memorias de Castilla del Pino, *Pretérito imperfecto* (1997) el procedimiento es parecido. Al autor le interesa más resaltar la estructura del edificio escolar, así como su localización en el pueblo. Y habla también de la disposición de los pupitres y de la colocación de los alumnos. Llama la atención, sin embargo, que en esta escuela hubiera niños y niñas, aunque separados. El motivo es que la novela está ambientada en el periodo republicano y se han producido ya algunas reformas, como la coeducación:

La escuela era una habitación grande, con las clásicas filas de bancas. En cada banca nos colocábamos cinco o seis alumnos. Los más pequeños se sentaban en las de delante. La última se reservaba a las únicas cuatro o seis niñas que admitían.

Entre ésta y la última de varones quedaba una especie de corredor, para salir a la calle, por orden, cuando terminaba la jornada. [...]. La escuela era una habitación de la propia casa en que vivían (el maestro y sus dos hijos), con fachada a la calle de la Plata y la plaza de los Caballos. En la planta baja tenían una tienda de ultramarinos. A la escuela se entraba por una bocacalle de la Plata, la calle Aurora [Castilla, 1997: 75].

3.4.3.4. El edificio escolar ha tenido (o tiene todavía) otros destinos.

Es muy frecuente que esto ocurra. Es uno de los argumentos que manifiesto a lo largo de este trabajo cuando defiendo la idea de que la educación nunca ha importado mucho en España. Se ha ido resolviendo muchas veces el problema escolar mediante soluciones transitorias, que no excluyen la utilización de la escuela en edificios que poco o nada tenían que ver en principio con ella. El motivo ha sido siempre económico, no querer invertir en lo que a todas luces se demuestra necesario: un espacio exclusivo para la escuela. Hoy ya no se cuestiona, pero hasta no hace mucho hemos visto, y así lo leemos en las diferentes obras que sirven de referencia, cómo han servido para escuela espacios de las más diversas índoles.

Ya un autor de la Generación del 98, como Azorín, cuenta en *Confesiones de un pequeño filósofo* (1904), con el estilo minucioso e impresionista que lo caracteriza, plagado de adjetivos, lo siguiente sobre el edificio escolar, que antes fue convento de franciscanos:

La escuela se levantaba a un lado del pueblo, a vista de la huerta y de las redondas colinas que destacan suaves en el azul luminoso; tenía delante un pequeño jardín con acacias amarillentas y ringleras de evónimus. El edificio había sido convento de franciscanos; el salón de la escuela era largo, de altísimo techo, con largos bancos, con un macilento Cristo; bajo dosel morado, con un inmenso mapa cuajado de líneas misteriosas, con litografías en las paredes [...]. Todas eran de colores chillones y representaban pasajes bíblicos [Martínez Ruiz, 1970: 20].

Ya hemos visto anteriormente la descripción negativa que hace del edificio escolar César Arconada en *Reparto de tierras* (1934). También habla de su ubicación en una habitación del Ayuntamiento, dato que hemos podido comprobar en otras novelas, y que, junto a las escuelas que son a la vez casas de maestros, constituyen el grupo más numeroso entre las que se destinan a otros lugares. Baste con el ejemplo de César Arconada, que no desaprovecha la ocasión para aportar el rasgo humorístico:

La escuela es una habitación baja de la Casa Consistorial. A un lado el Juzgado, al otro la escuela. El pasillo de en medio, que llega hasta una puerta que da al corral, es para las gallinas del alguacil. Es frecuente ver entrar algún gallo en la escuela y correr don Pantaleón tras él, con el puntero en la mano, dando golpes de ciego, en medio del regocijo de los muchachos [Arconada, 1988: 70].

Decía anteriormente que constituyen un grupo numeroso las escuelas que son un simple anexo de la casa del maestro, muchas veces una habitación de la propia casa. Lo vemos así en dos novelas muy distintas, como son *Cuerda de presos* (1953), de Tomás Salvador, y *Días en Petavonium* (1994), de Antonio Colinas. En la primera de estas novelas se habla del maestro don Baltasar Cañizo: “Vivía en la escuela. Mejor dicho, la escuela estaba en su casa. Un amplio zaguán habilitado diestramente tirando un par de tabiques y abriendo dos ventanas” [Salvador, 1985: 95].

Respecto a *Días en Petavonium* (1994), el propio autor parece manifestar la sorpresa a la hora de definir la escuela, mediante la interrogación retórica, aunque destaca de ella su limpieza:

¿Escuela? Se trataba solo de una habitación de la propia vivienda del maestro; una habitación espaciosa, con sus dos balcones –uno daba a la calle, el otro al patio- y tres o cuatro grandes mesas de pino, bien fregadas con lejía, blancas y relimpias [...]. Nadie hubiera esperado encontrar en una escuela aquella impoluta limpieza de la madera de las grandes mesas, el orden milimétrico de los objetos... [Colinas, 1994: 63, 64].

A veces, la intervención de un personaje poderoso impide que el edificio escolar pueda servir para su uso, y adquiere otros destinos, como sucede en la novela *Soy la madre* (1980), donde Rosalía tiene que enfrentarse al poder del cacique para recuperar la escuela:

El edificio destinado a la escuela estaba convertido en salón de baile para la juventud rural, por designio peregrino del caciquillo del poblado...Rosalía se vio apurada en conseguir rescatar el caserón para su primitivo destino, y ello le ocasionó la antipatía del ricacho que lo usurpaba para bar y bailoteo [Conde, 1980: 245].

Y algo parecido sucede en Obaba, en la novela *Obabakoak* (1990), en la que encontramos el edificio escolar ubicado en un hostel, ya que ni siquiera hay un edificio escolar propio:

El barrio más alejado de Obaba se llamaba Albania, y no tenía ni carretera, ni edificio propio para la escuela; de tal forma que, al no haber otra posibilidad, los niños del lugar aprendían el abecé y todos los demás signos [...] en el viejo salón que el hostel del barrio tenía en la primera planta [Atxaga, 1990: 75].

3.4.3.5. Raras escuelas.

Hay dos novelas que presentan alguna rara particularidad en la descripción de las escuelas. La que más puede llamarnos la atención es la que describe Justo Vila en *Siempre algún día* (1998), en la que se dice que el maestro, Carlos Barrantes, lleva la escuela consigo, y que ésta era itinerante:

La de Artobas era una escuela itinerante que iba por los caminos en el carro de un vendedor de peces de río y que lo mismo se detenía a la sombra de una encina junto a los chozos de los pastores que al sogato de una pared en la plaza del pueblo [Vila, 1998: 233].

En el caso de la novela *Caballeros de fortuna* (1994), de Luis Landero, es significativo el hecho de que el maestro (don Pedro), que tiene su vivienda en la planta alta, tenga que pasar a la cuadra con el caballo a través del aula: “La escuela quedaba en el piso bajo de una casa privada y (don Pedro) para entrar en la cuadra debía pasar forzosamente por el aula [...], irrumpía en la clase montado en el caballo” [Landero, 1994: 39].

3.4.3.6. El edificio escolar en la Guerra Civil.

Me baso en dos novelas para la descripción de los edificios escolares durante la Guerra Civil (1936-1939). En la primera de ellas, *El fulgor y la sangre* (1954), María recuerda aquellos años de la guerra, y describe la escuela transformada en un hospital, como sabemos que ocurrió con frecuencia: “En el pueblo, las escuelas fueron habilitadas como hospitales de sangre” [Aldecoa, 1970: 88].

Encontramos esta descripción también en *Duelo en el Paraíso* (1959), pero ahora el autor, Juan Goytisolo, da un paso más para mostrar el estado de abandono y desolación del centro escolar: la puerta abierta, el agua que mana, la escuela vacía, muerta, sin ningún ser vivo:

A través de los claros podía distinguirse la fachada, oculta bajo un manto de hiedra. En la entrada del llano donde aparcaban los vehículos, campeaba el rótulo del Socorro Rojo y la bandera de la República ondeaba en el balcón del centro [...]. La puerta de roble continuaba entreabierta [...] y el grifo de la pila manaba a pleno chorro, sin que nadie se preocupase de cerrarlo. [...]. La escuela estaba vacía, muerta. Ningún ser viviente, aparte los pájaros, parecía habitar a muchos kilómetros de distancia [Goytisolo, 1981: 23].

3.4.3.7. El edificio escolar y sus benefactores.

Como hemos podido comprobar en muchas novelas aparece la figura del cacique, un personaje que se diría inherente al medio rural. No en todas las

novelas de cacique, como las he definido en otro apartado, aparece la figura del protector del edificio escolar, ya que es verdad que no siempre es así. Los poderes públicos son quienes tienen que dar respuesta a las necesidades educativas, creando la infraestructura necesaria. Pero no en pocas ocasiones se aceptan las dádivas de los poderosos, que con ellas compran fácilmente las voluntades, e influyen en los maestros rurales, sometidos a ellos. Lo vemos así, fundamentalmente, en tres novelas. En la novela de Felipe Trigo, *El médico rural* (1912), la escuela de Castelar, segundo pueblo de destino del médico protagonista, ha sido construida, y no sin ostentación, gracias al dinero del cacique, don Indalecio Márquez:

El edificio de las escuelas, nuevo, alzado con planos del arquitecto provincial, y bajo los auspicios del poderosísimo señor don Indalecio Márquez, que ejecutaba cuanto bueno y malo pudiera ejecutarse en Castelar, tenía el fanfarrón aspecto de un palacio [Trigo, 2001: 137].

En la novela de Luis Romero, de título ya evidente, *El cacique* (1963), asistimos a la muerte del cacique y a la celebración del funeral por parte del pueblo. Las diferentes actitudes de los habitantes del pueblo muestran su sometimiento, de la misma manera que lo hace el maestro, que reconoce que las escuelas se deben a él, y trata de implicar a los alumnos en el reconocimiento:

- No hace falta que les recuerde que hemos perdido a un benemérito protector de la escuela. Por tanto, esta tarde y mañana, durante todo el día, permanecerá cerrada en señal de luto [...]. Los mayores me presentarán una redacción sobre el tema: "Reflexiones de un alumno en la muerte del bienhechor de la escuela" [...]. Es un día de luto y el deber de todos es respetar el dolor de la familia [Romero, 1963: 46].

3.4.3.8. Edificios escolares en estado de abandono.

Por último, cabe destacar el estado de abandono de algunos edificios escolares en novelas que retratan los últimos años del siglo XX. En este caso, el espacio escolar, el escenario, es el que corresponde a un edificio construido para

el fin que se pretende, aunque, al ser edificios públicos, muestren en cierto modo el paso de los años, la desidia, el abandono, que mucho tiene que ver con la rutina de la profesión, y con el desgaste que produce en todas las cosas el paso del tiempo. En la primera novela a la que hago referencia en este apartado, *Plenilunio* (1997), el autor se detiene en la descripción del edificio y sus elementos de interior para dar una idea del deterioro paralelo de Susana, de su cansancio:

Quando ella llegó la escuela era un edificio solitario en un descampado, un poco más allá de las últimas casas, que ahora habían desaparecido sin dejar rastro, casas blancas, rurales, próximas a la carretera del cementerio. [...], el lugar donde llevaba pasadas tantas horas muertas de su vida, donde había asistido a tantas reuniones, claustros, conspiraciones, murmullos, tragedias vulgares y secretas...Vio la vulgaridad aplastante [...], los cuadros horrendos de payasos o de jarrones de flores [...], la fotografía enmarcada y descolorida de los reyes, los calendarios de propaganda, los estantes con libros de textos viejos o haces de exámenes o de expedientes, la máquina de escribir [...], ceniceros de plástico amarillo con la insignia de Ricard o de Cinzano, carteles atrasados de Semana Santa: cada cosa un agravio personal, un testimonio del paso traicionero del tiempo [Muñoz Molina, 1997: 83, 86, 87].

El edificio escolar que se describe en *La sangre de los ángeles* (2001) es el escenario donde se ha cometido un crimen, que investiga el detective Ricardo Cupido. El aspecto físico en cierto modo se acomoda al hecho escabroso, y así también sus adjetivos: “edificio envejecido”, “feo color marrón”, “estelas negruzcas”, “paredes sucias”.

El colegio era un edificio prematuramente envejecido por la poderosa erosión a que a diario lo sometía la cuádruple estampida de seiscientos niños. Aunque las paredes estaban pintadas hasta media altura de un feo color marrón, con la esperanza de que absorbiera la suciedad, las huellas de manos y patadas habían sobrepuestos unas estelas negruzcas que Cupido observó mientras seguía al conserje por el pasillo hasta llegar a una puerta donde una chapa metálica indicaba DIRECCIÓN [Fuentes, 2001: 91].

En definitiva, y a modo de resumen, se puede decir que la mayoría de los edificios escolares que se describen en las novelas señaladas presentan un aspecto lamentable, cuando no misérrimo. Y de la misma forma, muchos de esos edificios ni siquiera se contemplan en su verdadera función de escuelas, sino que son añadidos de casas de maestros, o forman parte de espacios que tienen otros usos, como salas de ayuntamientos, antiguos conventos, hostales e incluso salas de baile. Todo ello demuestra que la preocupación por la cultura en España ha sido poca, en algunos casos casi nula, que las escuelas han ido ocupando espacios que no eran los adecuados, en una situación casi siempre de provisionalidad. Y lo peor de todo, que esa desidia y abandono de los centros escolares ha llegado casi hasta nuestros días.

3.4.4. El contexto rural.

Como ya he dicho en otra ocasión, y siguiendo a Félix Ortega y Agustín Velasco [1991], el oficio de maestro en la sociedad española ha sido, durante largo tiempo, el resultado de la convergencia de dos factores. De un lado, un proyecto diseñado por la burguesía urbana; de otro, una práctica social radicada en ambientes rurales. Desde la institucionalización del sistema en el siglo XIX y hasta la década de los sesenta del siglo XX, los maestros se modelaban profesionalmente en aldeas y pueblos.

Era la escuela rural la institución donde propiamente tenía lugar la acumulación de experiencias que, eventualmente, llevarían después los maestros (con su traslado) a la ciudad. Es más, la enseñanza primaria, su contenido y funciones, y lógicamente el maestro, remitían a un marco de referencia agrario. Mientras, el circuito escolar socialmente valorado y deseable, el que posibilitaba el acceso a los estudios propiamente dichos y a trabajos y profesionales cualificados, se iniciaba en el bachillerato y se desplegaba casi exclusivamente en los medios urbanos. Por todo ello, la profesión de maestro va ligada inexorablemente al destino de la escuela rural, y también consiguientemente al de la sociedad respectiva. El maestro rural ha sido el tipo profesional predominante durante largo tiempo en nuestra enseñanza primaria. En consecuencia, no es

posible conocer la estructura del docente primario, sin esclarecer antes su matriz básica correspondiente al maestro rural.

En la sociedad española, el maestro en general ha venido siendo un fruto de la escuela rural. Por varias razones:

1. Porque la mayor parte de los maestros han sido de origen rural, con lo que han interiorizado mejor que otros la ambivalencia de la cultura escolar.

2. Porque se han socializado profesionalmente para desempeñar su rol en el medio agrario (recuérdese la larga presencia de la “Agricultura” como asignatura en las Escuelas Normales, y la centralidad de la escuela rural como tipo-ideal en los saberes pedagógicos tradicionales.

3. Porque su experiencia profesional y su vida cotidiana estaban marcadas, durante buena parte de sus biografías, por el medio rural (a las ciudades se solía acceder por antigüedad).

La escuela rural ha sido, en definitiva y hasta hace muy pocos años, “el laboratorio práctico de producción de maestros”. Estas instituciones y sus agentes venían a ser el modelo por antonomasia de nuestra enseñanza primaria.

Todo personaje necesita su espacio, un espacio virtual, en el que se constituye con su público, su contexto. Se puede hablar del hábitat del personaje, de cada personaje. El personaje necesita su escenario en donde llevar a cabo su representación. Representación de sí mismo, de lo que es él, de lo que los demás le hacen ser, de lo que, además, le exigen ser.

Cada personaje sabe dentro de qué límites ha de desempeñar su actuación, está obligado a saberlo. Si los transgrede o si por error su conducta resulta inadecuada, se expone a que sobrevenga una crisis en su personajidad, en forma de intolerancia de los demás respecto de su actuación y, por tanto, de su peligrosidad para el grupo, que se traduciría incluso en su expulsión. Todos hemos de cumplir las reglas de adecuación al contexto, y también el personaje.

Teniendo en cuenta esto, las obras literarias presentan diferentes personajes en conflicto con el escenario en el que actúan y que a veces transgreden. Pero no en el sentido estricto en que podemos entender el verbo “transgredir”, sino en cuanto a que el personaje se comporta de manera contraria a las normas y costumbres de la comunidad rural en la que se encuentra. Y, siendo esto así, podemos establecer algunas formas de transgresión del escenario, que detallo a continuación:

3.4.4.1. La transgresión del escenario.

La transgresión del escenario puede venir determinada por las siguientes causas:

- a. Cuestiones políticas.
- b. Problemas de relación con la comunidad rural.
- c. Comportamientos contrarios a la norma.
- d. Cambio de papeles.
- e. Prejuicios morales.

a. Cuestiones políticas:

Es en este grupo donde encontramos más veces al personaje enfrentado con el medio. Si tenemos en cuenta que el maestro no es más que un personaje que debe cumplir con la labor objetiva de enseñar en una escuela (en la medida en que esto es posible), el hecho de que tome posiciones políticas no será bien visto por parte de la comunidad rural, sobre todo, claro está, por la parte de la comunidad que no es afín a sus ideas. Podemos observar en algunas novelas que las consecuencias de determinados posicionamientos políticos serán terribles para algunos personajes, tal y como también lo fueron en la realidad para muchos maestros rurales. Así, por lógica, la época en la que más conflictos políticos encontramos es la II República, lo que deriva de la situación en que se vive en el país en los años que van desde el triunfo del gobierno de la II República (1931) hasta los años posteriores a la Guerra Civil.

Así, vemos en *Historia de una maestra* (1990), cómo Gabriela, esposa de Ezequiel, recibe la noticia de su fusilamiento, tras haber sido un personaje implicado en las huelgas mineras y partidario de la II República: “De mano en mano, de mensajero en mensajero, llegó hasta mí la carta de Eloísa: “Han matado a mi padre y a Ezequiel. Los fusilaron al amanecer con otros muchos, a la entrada de la mina. El señor les perdone su crimen” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 204].

En la recapitulación final que supone la novela de memorias *La fuerza del destino* (1997), el mismo personaje protagonista, Gabriela, reflexiona sobre el pasado, sobre lo que supuso la guerra, sobre el exilio, y sobre el fusilamiento de Ezequiel, su marido, también maestro:

El final del destierro. El regreso y también la despedida de México. Demasiado tarde [...]. No me sentía con fuerzas para brindar por Ezequiel, mi marido fusilado el 18 de julio, por nuestros sueños rotos, por mi vida truncada [...]. Cuando murió mi madre, yo estaba sola. Cuando murió Octavio, también. Ezequiel murió rodeado de sus compañeros, de pie junto a la tapia del cementerio [Rodríguez Aldecoa, 1997: 11, 50].

Aunque no se explicita, en el relato *La lengua de las mariposas* (1995) sabemos que el destino del maestro también será la muerte, tras haber sido declarado republicano. Así lo recuerda el niño protagonista en el momento de su detención:

De la boca oscura del edificio, escoltados por otros guardias, salieron los detenidos. Iban atados de pies y manos, en silente cordada. De algunos no sabía el nombre, pero conocía todos aquellos rostros. El alcalde, los de los sindicatos, el bibliotecario del ateneo Resplandor Obrero, Charli, el vocalista de la orquesta Sol y Vida, el cantero al que llamaban Hércules, padre de Dombodán...Y al final de la cordada, chepudo y feo como un sapo, el maestro [Rivas, 1999: 24].

Y en esta misma línea, aunque sin llegar a la tragedia del fusilamiento, vive la maestra Irene Gal, en la novela *Diario de una maestra* (1961) cuando estalla el conflicto y no sabe qué hacer, cuando todo el mundo la observa para clasificarla:

Cuando el pueblo se ha dividido en dos bandos y lanzan de uno a otro a la maestra, cuando los dos quieren que Irene les pertenezca o la rechazan si su conducta no coincide exactamente con el comportamiento que esperaban de ella, es difícil mantener el equilibrio [Medio, 1984: 68].

De manera parecida, Castilla del Pino cuenta así en su obra autobiográfica, *Pretérito imperfecto* (1997), la detención de su maestro:

Don Gabriel fue detenido como masón y republicano de izquierda... No sé cómo ni por qué, no solo logró salvar su vida sino que, desde el cuartel de Falange de La línea, donde estaba detenido y donde le vi desde la calle Real –y él me vio a mí sin ninguna duda-, se le facilitó su huida a Tánger, en donde años después murió [Castilla, 1997: 75].

En el periodo previo a la guerra civil, cuando los ánimos están demasiado caldeados, el maestro es siempre un individuo al que hay que vigilar porque puede ser peligroso si no responde a los intereses que se le marcan. Así le sucede al maestro Jorge Espinosa en la novela *Reparto de tierras* (1934). El diálogo entre algunos vecinos sirve para señalar lo que apunto más arriba:

- ¿Pero no saben ustedes? ¡Agárrense! Que el nuevo maestro es también comunista, como el médico que echamos!
- [...] Tendremos que echarle como hicimos con el médico. ¡Aquí no toleramos gentes de esa calaña! ¡Como sea verdad, le echaremos! [Arconada, 1988: 272].

A veces, el personaje transgrede el espacio cuando impone en sus alumnos y también en el pueblo ciertas costumbres que la comunidad considera perniciosas, y toma medidas contra él. Sucede así en la novela *Los hijos muertos* (1958):

Pero las viejas no le querían porque suprimió los rezos por las calles, con la cruz a cuestas. Y también dijeron en el pueblo que era un alma torcida, venenosa y desapacible. Que sus ideas eran malas, que trajo el descontento y el mal a las almas sencillas y sumisas de Hegroz. A raíz de la llegada del Patinito sucedió entre los jornaleros de Lucas Enríquez aquel famoso “plante” que aún nadie había olvidado [Matute, 1981: 86, 87].

Basta el posicionamiento político para que algunos vecinos contrarios a la ideología manifiesten su odio por el colectivo de maestros en general. Así se

manifiesta en la novela *La Pascua triste* (Volumen III), de la trilogía de *Los gozos y las sombras* (1957-1962), en la que un personaje dice lo siguiente sobre los maestros: “Desde mi punto de vista –dijo don Baldomero, sin alzar la cabeza-, sobran algunos miles de españoles, y no movería un dedo por salvarles la pelleja, sobre todo a los maestros” [Torrente, 2001: 108].

Como hemos visto en todos los casos señalados más arriba, los personajes han rebasado los límites que impone la profesión de maestro en un medio rural, pues el oficio implica un determinado sometimiento a ciertas normas. Pero este espacio que se transgrede, al menos desde el punto de vista de los otros, no siempre ocurre cuando el personaje sale de su papel profesional, sino que también puede ocurrir dentro de las paredes de la propia escuela, y entonces atañe a los límites que podríamos denominar metodológicos. Veamos algunos ejemplos.

En la novela *La agonía del búho chico* (1994), el maestro es visitado por las fuerzas fácticas de la comunidad para censurarle ciertas actuaciones dentro del aula:

Una mañana de abril del año 1927, llegaron a la escuela el alcalde, el cura y el comandante de la Guardia Civil, cuando el educador leía para sus discípulos, en voz alta, versos del *Cántico Espiritual* de Juan de Yepes, y le aconsejaron que olvidara tales mariconerías y enseñara a los chavales las cuatro reglas, que era lo verdaderamente importante. Le prohibieron también que contara historias fantásticas a los muchachos de Villarta, pues bastantes grillos tenían ya en la cabeza, si es que quería seguir enseñando allí. Y el viejo educador se sometió... [Vila, 1994: 237].

Otras veces, no es la comunidad la que advierte al personaje de sus límites en clase. Pero sí es la que presiona para que otros sean los que tomen las decisiones. En *Historia de una maestra* (1990), Ezequiel, marido de Gabriela, es visitado por el inspector, que se persona en la propia escuela para advertirle de la inconveniencia de referirse a la política en sus clases:

Pronto iba a sufrir las consecuencias de sus excesos. Una visita del Inspector de Enseñanza le dejó estupefacto. Como un jarro de agua helada cayeron sobre sus fervorosos empeños las palabras

del enviado: "Clases, las que usted quiera, ciencia la que usted quiera, pero mítines, de ninguna manera" [Rodríguez Aldecoa, 1990: 93].

b. Problemas de relación con la comunidad rural.

Este punto enlaza directamente con los problemas que plantea en la comunidad el "elemento extraño", que es uno de los apartados que trataré más adelante, y que considero fundamental en este trabajo. Refiriéndome ahora solamente al problema del escenario, y más concretamente a lo que he denominado transgresión del espacio por parte del personaje, he de decir que nuestro personaje encuentra problemas en el marco escénico también cuando no puede o no sabe integrarse en la comunidad rural.

Aunque no es lo habitual, muchas veces es el propio personaje el que no quiere mezclarse con la comunidad, y prefiere el aislamiento antes de ser considerado uno más entre ellos. Le sucede esto a don Joaquín, el maestro de *La barraca* (1898). Su relación con los huertanos es distante. Por una parte, don Joaquín se queja de que no todos los padres de los niños le paguen el sábado; y por otra, no duda en comparar a los alumnos con sus padres en estos términos: "Son tan brutos como sus señores padres, que ladran, les sobra el dinero para ir a la taberna, y se inventan mil excusas para no darme el sábado los dos cuartos que me pertenecen" [Blasco, 1998: 152].

En ocasiones, el maestro no necesita granjearse enemigos en el medio rural, pues les son impuestos por la herencia de quienes le precedieron. Así le sucede a Gabriela, en *Historia de una maestra* (1990), pues nada más llegar a su primer destino escucha las siguientes palabras de parte del hombre que ha ido a buscarla a la estación: "Señora maestra, le advierto que la van a recibir a palos porque la maestra anterior los tenía muy abandonados..." [Rodríguez Aldecoa, 1990: 15].

Pero no son pocas las veces que la comunidad rechaza al maestro sencillamente porque no se le considera del entorno, porque no pertenece al grupo. Su llegada al pueblo viene motivada por un destino oficial, pero no ha nacido allí, no pertenece, por tanto, a la comunidad. Esto sucede en muchas

obras, y es lo que motiva que el maestro sea considerado un elemento extraño, incapaz de relacionarse con nadie, y, por tanto, no integrado.

En esta misma novela de Josefina R. Aldecoa, Gabriela se sentirá a veces muy sola, y siente el rechazo inexplicable: “Nadie se me acercaba. Nadie se interesaba por lo que hacía. Solo los niños acudían a su cita diaria” [*Ibid*, 1990: 17].

Es esta la misma sensación de soledad e incomunicación de María, la maestra de *El silencio de las sirenas* (1985):

Después de un mes viviendo en esta aldea, mi relación con sus habitantes era exactamente la misma que el día de mi llegada. Muchos de ellos todavía se volvían al cruzarse conmigo, y permanecían parados en medio de la calle, contemplándome con un descaro que a mí me parecía intolerable. Era como si creyeran que yo no podía, a mi vez, verles a ellos también, o como si mi mirada y mis pensamientos no tuvieran ninguna importancia. Al principio con las viejas que se sentaban a tomar el sol del mediodía cruzaba algunas palabras, siempre las mismas, siempre sobre el tiempo o sobre la tranquilidad del pueblo y los sobresaltos de las ciudades [García Morales, 1994: 21].

Y lo que le sucede a la maestra de la novela *Obabakoak* (1989), cuyo nombre ignoramos, no dista mucho de lo que cuenta María en la novela anterior. El mismo desamparo, la misma lejanía con respecto a la gente de la comunidad rural:

“Soy una *Melanargia Russiae*. Un alfiler me tiene prendida en un corcho, y me voy desangrando poco a poco”, escribió después en su cuaderno, sentada en la mesa de la cocina y mirando a las mariposas que guardaba en la vitrina del armario [...]. Tengo que hacer algo. Moverme, andar, buscar nuevos amigos, lo que sea. Si no, esta fría Albania acabará conmigo [Atxaga, 1990: 80].

Pero no sería justo achacar este problema solo al rechazo de la comunidad hacia el maestro. Muchas veces esa falta de relación con los demás es provocada por el propio personaje que no quiere mezclarse, como ya le ocurría a

don Joaquín, en *La barraca* (1898), aunque aquí tenía más bien un componente económico, derivado de la situación del maestro a finales del siglo XIX y en los inicios del siglo XX, cuando depende de un salario que deben pagar los padres. Aparte de las diferencias culturales que don Joaquín se empeña en mantener, hay sobre todo un rechazo hacia quienes no valoran su trabajo y lo manifiestan no pagándole. En cambio, en otras novelas, como en *Cerco de arena* (1961), es la propia maestra, Pilar Rodríguez, la que de entrada rechaza a la comunidad, y se arrepiente de su traslado al pueblo cuando observa a la gente que la recibe a su llegada:

A Pilar le llamó la atención aquel diverso grupo de viejos, mujeres y niños, alargando las manos para tocarla mientras todos hablaban a la vez. Un mareante coro de voces que la hacían desear cada vez más encontrarse sola [Nácher, 1961: 29].

Y más adelante:

Tal vez fuese Pilar la criatura más indiferente del Morro [...]. No se sentía vinculada al lugar y hasta presentía que esto pudiera ser el fin de su cautiverio [...].

Entre todos, estaba sola en su altivo sitio de ser distinguido [...]. A Pilar le molestaba todo lo de aquí. Cada vez más distante y fría, hasta el trágico momento de verse en ridículo ante sus enemigos [*Ibid*, 1961: 78, 82].

Es la misma actitud de la maestra de *Obabakoak* (1989) a su llegada a Albania, lo que le pasará factura en los meses sucesivos: “La postura de no hablar con nadie que adopté nada más llegar a Albania, la postura de mantenerme distante y no dar ninguna confianza a la gente, se ha vuelto contra mí” [Atxaga, 1990: 99].

Por último, dentro de este apartado no podemos dejar de contemplar la situación en la que se encuentra el personaje cuando se desplaza a un medio ajeno, más distante, fuera del país, como es el caso de Gabriela, en la novela *Historia de una maestra* (1990), que es destinada por decisión propia a Guinea. En este caso no se trata de rechazo, sino de relaciones que limita o impone el cargo oficial: “Mi trato con la gente era muy limitado y se refería a lo estrictamente

profesional. Visitas, invitaciones, todo venía marcado por el carácter oficialista de mi papel y mi puesto en la Colonia”. [Rodríguez Aldecoa, 1990: 61].

Sí se puede decir, a modo de conclusión en este apartado, que choca que la mayoría de los personajes no integrados –salvo don Joaquín- sean femeninos.

c. Comportamientos contrarios a la norma.

Hay algunos comportamientos del personaje que la comunidad no acepta, independientemente de los problemas políticos, ya citados. Son manifestaciones que muchas veces tienen que ver con la vida social del personaje, que en condiciones de libertad no deberían causar ningún problema a la comunidad, y que seguramente no se tendrían en cuenta en ambientes urbanos.

Sucede así en la novela *Doña Mesalina* (1910), donde la maestra protagonista del relato, Josefina, a quien se la conoce con el sobrenombre que da título a la novela, es expulsada del pueblo, y por tanto de la escuela, debido a su comportamiento, por su exhibicionismo y su coqueteo con varios hombres de la localidad, lo que se considera un mal ejemplo para la comunidad, tratándose de la maestra. Respecto al final de la novela, cuando Josefina ha de salir del pueblo, es significativo el diálogo con el alcalde, cuyas palabras reproduzco tal como aparecen en el libro:

- Pues que no la miran con mucho respeto. La gente es así. Una maestra da un tropesón y ya está abiada [...]. Y ¿quié usted que le diga cuál era el plan de los de ahí junto? Pos denunciarla a la Junta de instrusión pública pa que perdiese la carrera [López Pinillos, 1975: 209, 210].

También le sucede algo parecido a la joven maestra, Pilar Rodríguez, en *Cerco de arena* (1961), quien es pretendida por varios muchachos del pueblo. Es un personaje mucho más ingenuo que la maestra de la novela anterior, menos curtida en las batallas de amor, y la atracción que sienten los jóvenes hacia ella está más motivada por la falta de mujeres de su clase. El círculo de pretendientes se va estrechando sobre Pilar hasta hacerse opresivo, lo que la lleva a interpretar las cosas quizás más allá de la realidad.

Una especie de sofoco dejó aturdida a Pilar [...]. Ella, no más que una pobre maestra de escuela, en el centro de los ojos del Morro [...]. Hinchida de vanidad, la maestra llegó a pensar que también el cura pudo haberse enamorado de ella [Nácher, 1961: 133, 134].

Y más adelante:

Un Saturnino loco, fuera de toda razón, era ya incapaz de pensar en las consecuencias. Y Pilar, atrapada en este cepo brutal, se enfrentaba con la rebelión de la carne en toda su salvaje animalidad, sin jamás haber sabido de ella. Era al fin una horrible revelación que chocaba con todos los recatos del espíritu [*Ibid*, 1961: 209].

Hay otros problemas derivados del amor que propician el rechazo de la comunidad y el miedo de los personajes: los amores que a veces se dan entre maestros y alumnos. No puede aceptarse una relación de estas características, sobre todo en un escenario rural, y mucho menos si quien lo propicia es la maestra, al enamorarse de uno de sus alumnos. Lo vemos así en *Caballeros de fortuna* (1994):

Y mientras él, de rodillas en el sofá, le peinaba muy suavemente su melena de princesa egipcia, ella comenzó a actuar en la penumbra con la precisión y la fluidez temerarias de un sueño. No quiso reconocer los indicios de la realidad ni siquiera cuando oyó el murmullo de la cremallera y buscó en las sombras hasta tener entre las manos la brasa viva que aquel querubín había heredado sin duda de su santo padre (“Ay, calamidad, lo reprendió, pero cómo puede ser esto?, ¿qué clase de dragón es este niño?”), ni cuando le quitó el cepillo y le preguntó en la oreja si quería hacer un viaje hacia las tinieblas, ni cuando tomó una mano del viajero y la fue guiando bajo su falda, con paradas aquí y allá, hasta el centro de su ansiedad enajenada [Landeró, 1994: 227].

Pero no solo en los lances del amor mal encaminado se puede contrariar la norma. A veces, el personaje cae en el error de no conocer muy bien cuáles son las reglas básicas de la comunidad, y se equivoca cuando quiere establecer criterios escolares. Ocurre, sobre todo, cuando el medio en el que se desenvuelve es distinto del suyo. Así, Gabriela, en su exilio de México, acostumbrada en los años de la II República en España a sus clases mixtas, tal y como reconocía la ley, contravendrá la norma, al saltarse una ley fundamental del país mexicano, que prohíbe en esa época la coeducación. Lo vemos en la novela *Mujeres de negro* (1994):

Como había pronosticado doña Adela, el inspector informó a Octavio que tenían quejas serias de la escuela de mi madre. La coeducación estaba prohibida en todo el territorio. Aparte de otras consideraciones, aquello tenía que terminar, por la moral y buenas costumbres.

Todo quedó resuelto con una condición, la separación de niños y niñas. “En eso no podemos hacer nada, Octavio, nada desde que salió la nueva ley”, le dijeron [Rodríguez Aldecoa, 1994: 89].

d. Cambio de rol.

También encontramos un problema en relación con el escenario, en función del papel a priori encomendado, cuando los personajes que en estas obras figuran como maestros de escuelas rurales salen de su papel para representar otro rol para el que, en principio, no habían sido señalados. Sucede esto cuando los personajes pasan de su función primera a otra que ni siquiera ellos mismos podrían haber previsto. El mejor ejemplo lo encontramos en la novela *La sangre de los ángeles* (2000). La muerte del maestro Gustavo Larrey, acaecida en el mismo centro escolar, hará que todos los maestros, aun sin dejar de serlo, pasen a desempeñar el papel de sospechosos, al tratarse de una novela negra. Así pues, todos los personajes implicados: Julita Guzmán, Manuel Corona, Jaime de Molinos, Matilde Cuaresma, Rita, Nelson y Violeta, aparte de seguir

ejerciendo como docentes, tendrán que adaptarse a su nueva función de personajes sospechosos.

e. Prejuicios morales.

No siempre será la comunidad la que imponga mediante sus prejuicios morales los límites al personaje. Es muchas veces el propio personaje el que se margina respecto al medio, cuando él es más severo que la sociedad en la que actúa. Y, por tanto, alcanza por propios méritos su marginación. Lo vemos así en la novela *Miss Giacomini* (1941), donde se narra la llegada a la ciudad de un circo que también lleva una función de teatro. La artista principal, llamada Miss Giacomini, es una mujer muy hermosa que pone en guardia a los celosos y mojigatos provincianos. También escandaliza a la maestra Doña Paquita Ramírez. Su comportamiento agresivo ante la artista hará que el pueblo reaccione contra ella:

Doña Paquita Ramírez arrojó un cubo de agua sucia sobre la funámbula, cuando ésta salía de la fonda. El pueblo ha roto, a pedradas, todos los cristales del colegio. Y ahora dicen que, para más inri, el alcalde quiere imponer una multa de cinco pesetas a la pobre doña Paquita [Villalonga, 1969: 118].

Tal y como se recoge en las conclusiones del apartado anterior, he de decir que en éste también es el personaje femenino el protagonista que más se repite. Y no deja de ser curioso que sea el personaje de la maestra quien con más frecuencia encontremos en este tipo de conductas que la sociedad rural reprueba.

3.4.4.2. El escenario como obstáculo

Por otra parte, a veces el medio es un obstáculo para el personaje, que debe luchar contra él. “El hombre se descubre cuando se mide con el obstáculo”, escribió Antoine de Saint - Exupéry en *Tierra de hombres* (1939). El obstáculo permite al personaje que revele su fuerza, su valor y su destreza, y que se forme

a sí mismo y manifieste sus cualidades humanas al actuar. Al margen de las diferentes maneras en las que el personaje transgrede el escenario, éste también puede ser una fuente de obstáculos. El personaje, así, se ve inmerso en un medio al que no pertenece en principio –no ha nacido en él- y se ve abocado por su profesión. Las dificultades que puede encontrar el personaje pueden ser de varios tipos. Veamos algunas de ellas:

- a. Miseria, pobreza y hambre.
- b. Odio al medio.
- c. Hostilidad de los otros.
- d. Escenarios difíciles.
- e. Incomodidades.
- f. Medio profesional adverso
- g. Cansancio y rutina.

a. Miseria, pobreza y hambre.

Podemos observar este aspecto en muchas obras, y no solo en las que están ambientadas en las primeras épocas, como en principio podría parecer más lógico. Los escenarios en los que se mueve el personaje son miserables, la gente pasa hambre y el maestro no se salva de esta situación. Así, teniendo en cuenta que a finales del siglo XIX y principios del XX el maestro cobraba el salario que le pagaban los padres por cada alumno, es fácil deducir que las cosas no les fueran muy bien a algunos personajes. Así, don Joaquín, en *La barraca* (1898) se dirige en estos términos a sus alumnos:

Señores Míos –dice el maestro a los alumnos- : mañana es sábado; recuérdenlo ustedes a sus señoras madres y háganlas saber que el que mañana no traiga los dos cuartos no entrará en la escuela [Blasco, 1998: 152].

Encontramos una alusión clara al hambre que pasa el maestro en la novela *Los ojos vacíos* (2000):

La niña Acfia Fenelina me había persuadido para socorrer al señor Vivergo con alguna cosa de comer, ya que cada vez menos familias enviaban sus hijos a la escuela debido a la necesidad y pobreza que reinaban en todas partes. Se rumoreaba que el maestro y su hermana la señorita Lolla, como ya no tenían ingresos, habían empezado a pasar hambre [Aramburu, 2000: 334].

A aquellos maestros que defendieron a la II República, también les aguardará un destino miserable, una vez son desposeídos de sus títulos mediante la depuración a la que fueron sometidos tras el triunfo de los Nacionales. Así sucede en la novela *Diario de una maestra* (1961), donde Irene Gal se dirige a un perro vagabundo, identificándose con él:

A la calle, a buscar como tú, un mendrugo de pan en un parque público [...]. No hay medias, ni abrigo, ni botas de agua. Los zapatos de Irene están tan gastados, que a través de las suelas siente el cemento frío y húmedo del paseo y las arenas más finas [Medio, 1984: 137].

También se describe dentro del periodo republicano al maestro que aparece en la primera parte de *Los hijos muertos* (1958): “Y también tenía hambre, siempre tenía hambre y frío. Se le agrietaban las manos, amoratadas, llevaba un chaquetón azul y comía pan. Casi siempre roía un cacho de pan” [Matute, 1981: 63, 64].

b. Odio al medio.

A veces, las dificultades contra las que tiene que luchar el personaje derivan de su propio odio. El personaje no acepta el medio en el que se desenvuelve y se acaba enfrentando a la comunidad. Lo vemos así en algunas novelas. Por ejemplo, en *La barraca* (1898), don Joaquín se cree superior a los huertanos, y no duda en decirlo delante de sus alumnos, con el fin de que ellos entiendan que no deben imitar a sus padres: “Sin mí, ¿qué serían ustedes? Unas bestias, y perdonen la palabra: lo mismo que sus señores padres, a los que no quiero ofender” [Blasco, 1998: 146].

En otras ocasiones, este mismo personaje les habla a los alumnos en términos parecidos con el fin de obligarles a pedir en casa el dinero que le deben: “Son tan brutos como sus señores padres, que ladran, les sobra el dinero para ir a la taberna, y se inventan mil excusas para no darme el sábado los dos cuartos que me pertenecen” [*Ibid*, 1998: 148].

Y en términos parecidos se manifiesta don Hilario, el maestro de la novela *Las inquietudes de Shanti Andía* (1911), aunque el escenario ahora no es la huerta valenciana sino el País Vasco: “Él comprendía nuestro desamor por cuanto constituía sus afectos, y contestaba instintivamente, odiando al pueblo y a todo lo que era vasco” [Baroja, 1978: 1015].

c. Hostilidad de los otros.

Es muy frecuente, como podemos ver en diferentes narraciones, que los otros miembros de la comunidad manifiesten cierta hostilidad hacia el personaje intruso, quizás porque no lo consideran un elemento perteneciente a su medio, o porque algunos creen que sus enseñanzas pueden no ser convenientes para sus hijos. Las circunstancias de esta adversidad son muchas. Veamos algunos ejemplos.

Quizás sea la novela *Doña Mesalina* (1910) la que mejor expone, y también de manera más cruel, la hostilidad del pueblo hacia el personaje, la maestra Josefina, a quien se conoce en la localidad como Doña Mesalina. Bien es verdad que la hostilidad de la gente deriva de la provocación de la propia maestra. Así, a su paso por la calle, se dice lo siguiente:

Y las ancianitas parábanse escandalizadas, y los contertulios de don Manuel corrían al soladillo, y los huebreros y los pelantrines hacían gestos apicarados y cambiaban observaciones escabrosas, y las mujeres arrojaban la labor hostigadas por una febril curiosidad, y miles de ojos desvergonzados, inquisitivos e hirientes, clavábanse en Josefina [López Pinillos, 1975: 140].

Y en otra ocasión, doña Josefina –Mesalina- es definida con crueldad por don Antolín, el cura: “¡Doña Mesalina, una ramera taimada, una trapisondista indecorosa, una miserable; pero una mujer al fin, sagrada por su

debilidad, acometida ciegamente, derribada, pateada, perseguida!...” [*Ibid*, 1975: 198].

Aunque en una línea diferente, también se siente vigilada y denostada por el pueblo la maestra Irene Gal, en *Diario de una maestra* (1961), que ha de sufrir las críticas por intentar introducir reformas en su metodología en la escuela, a las que no son ajenos los padres:

Irene Gal no oye los comentarios que a su paso va levantando, pero sabe lo que la gente dice y lo que piensa. Lo sabe porque los muchachos hablan en la escuela con libertad. Lo sabe porque así tiene que suceder. La psicología de un pueblo no se diferencia de la de otro pueblo. Y los pueblos reciben siempre con recelo toda innovación, cualquier intento de rebeldía [Medio, 1984: 72].

También le resulta difícil a María, la maestra de *El fulgor y la sangre* (1954), adaptarse al pueblo donde fue destinada por primera vez:

El pueblo no le era hostil y, sin embargo, no encontraba en él el aprecio, la consideración que ella se había imaginado. “Un pueblo de la sierra –se lo advirtieron- no es como uno de la llanada; no te hagas muchas ilusiones” [...]. En cuanto terminaba la escuela, se refugiaba en su casa, a charlar con la huéspedada, que le contaba interminables relatos de los malos de la montaña [Aldecoa, 1970: 132].

Y encontramos esta hostilidad por parte de los paisanos hacia la maestra, también llamada María, en la novela *El silencio de las sirenas* (1985):

Detrás de sus miradas reservadas, incluso hoscas, late siempre una desconfianza hostil, el recuerdo de un odio antiguo aún no olvidado [...]. Y poco a poco vas descubriendo en los ojos huidizos de estos aldeanos una indiferencia cruel, una curiosidad despectiva y, también, el dolor de muchas separaciones, el dolor de un pueblo que agoniza [García Morales, 1985: 16].

Y esta hostilidad de la gente del pueblo hacia la maestra llega incluso a producir miedo en el personaje, al sentirse aislado, incómodo, en un escenario que no domina, al que no pertenece, como le sucede a la maestra de la novela *Obabakoak* (1989): “Vivo atemorizada, la gente del barrio me da miedo, me dan mucho miedo las habladurías que puedan circular por ahí acerca de mí, y estoy obsesionada con lo que puedan saber o dejar de saber” [Atxaga, 1990: 97].

Comprobamos que la relación de Antonio Moura, personaje de la novela *La reina de las nieves* (1994), con la gente del pueblo no puede ser más distante:

Vine de maestro, huyendo de un mal de amores, y enseguida supe que me iba a quedar aquí para siempre. Ahora, como ya no me trato con casi nadie, los que llevan la cuenta del tiempo me miran con recelo, como a un fantasma. Pregúntele a cualquiera por Antonio Moura, nunca les gusté mucho; le dirán que estoy chiflado y hasta puede que se santigüen [Martín Gaité, 1997: 50].

Habría que añadir, como curiosidad, aunque pueda parecer repetitivo, que en este apartado en el que se manifiesta la hostilidad de la gente del pueblo hacia el maestro, en todas las novelas, salvo en esta última de Carmen Martín Gaité, el personaje objeto de este estudio es femenino.

d. Escenarios difíciles.

Muchas veces las dificultades empiezan para el personaje desde el principio, cuando los escenarios en los que tendrá que desenvolverse no son fáciles, bien porque están muy lejos, incluso fuera de España, o porque las circunstancias los complican. En el primer caso, nos encontramos con la trilogía de Josefina R. Aldecoa, que ya en la primera novela, *Historia de una maestra* (1990) cuenta cómo fue su destino en Guinea, así como los problemas derivados de su decisión:

Con los embates de las olas, todo el barco crujía [...]. Al tercer día estalló una tormenta que nos mantuvo encerrados durante

doce horas en los camarotes, reducidos, sofocantes. En el mío había plazas para cuatro, pero íbamos solo tres. Macilentos y ajados avistamos un día la tierra de Guinea. Ya escaseaba el agua y la comida disminuía por momentos en cantidad y en calidad. El calor nos quitaba el apetito [Rodríguez Aldecoa, 1990: 48].

También será la misma autora quien cuente en la segunda novela de la trilogía, *Mujeres de negro* (1994), las peripecias de Gabriela en su destino en México, a donde tiene que marcharse durante el exilio. Las dificultades serán de otro tipo, suavizadas en cierto modo porque su profesión es voluntaria, y no necesita el salario para vivir, al haberse casado con un hombre rico. Será a los niños, cuyos padres trabajan en la finca de su marido, a quienes Gabriela enseñará a leer y a escribir. Las dificultades que presenta el medio derivan en este caso de una cultura diferente, donde Gabriela se empeña en llevar a cabo una metodología que no corresponde. Así, sus dificultades vendrán cuando decida que en su clase estudiarán los niños junto a las niñas, pretendiendo instaurar así la coeducación en un país en donde estaba prohibida por la ley, y donde apenas preocupaba el hecho de que muchos niños no tuvieran escuela:

Separarían a los niños de las niñas y se abriría una investigación para ver si el ministerio podía autorizar una escuela doméstica que no tenía permisos ni controles. Mi madre se limitó a decir: "Podían haber enviado antes a alguien para comprobar que aquí había cuarenta niños analfabetos" [Rodríguez Aldecoa, 1994: 88, 89].

Dentro del propio país, pero tan alejado de la metrópolis que podría parecer un país distinto, nos encontramos con el destino de la maestra Pilar Rodríguez, en *Cerco de arena* (1961): Morro Jable, en la isla de Fuerteventura. Las circunstancias son tan duras que la maestra, apenas llega a su lugar de destino, piensa lo siguiente:

Creía estar despidiéndose para siempre de todo lo grato y bello que la vida ofrece. Este no podía ser más que el camino del mismo infierno. Porque a pesar del propósito, a pesar de su

disposición consciente al sacrificio, era muy difícil vencer la idea de estar asistiendo a su propio entierro [Nácher, 1961: 25].

Igualmente es negativa la sensación que percibe el personaje en la novela *Central eléctrica* (1970), de López Pacheco, nada más bajar del autobús y ver el escenario de su primer destino:

El maestro miraba todo en silencio, perdida ya la sonrisa que tenía cuando bajó del autocar. La desolación de los primeros pabellones, el ruido de los alternadores, las tiendas vacías, todo lo que veía le impresionaba de un modo especial. Se sentía como si llegara a un sitio cuando la vida acababa de dejarlo [López Pacheco, 1970: 281].

e. Incomodidades.

En la mayoría de las obras, el personaje ha de enfrentarse a las incomodidades que conlleva el oficio. El maestro es destinado casi siempre fuera de su localidad, y deben pasar muchos años antes de que pueda encontrar su destino definitivo. Muchas veces esto sucede cuando el personaje ya es casi un viejo. Los primeros destinos suelen ser los peores para el maestro porque son los más alejados, y con frecuencia en poblaciones rurales con pocos medios, en donde tendrán que hacer la misma vida que los aldeanos y sufrir los mismos rigores: el frío, la escasez, la incomodidad de tener que adaptarse a una situación nueva y muchas veces precaria. Si al hablar de la pobreza, de la miseria y del hambre he citado, sobre todo, obras de finales del siglo XIX y de principios del siglo XX, ahora me centraré en varias novelas de dos etapas decisivas: la II República y el franquismo.

En la novela *Historia de una maestra* (1990) Gabriela pasa por una serie de penurias, como por ejemplo el frío, en los inviernos en su primer destino en un pueblo de Castilla:

Me metía en la cama y tiritaba de frío aunque entraba forrada de jerseys de lana gruesa, con escarpines y una piedra envuelta en trapos que había calentado a la lumbre [Rodríguez Aldecoa, 1990: 44].

Es el frío una de las constantes a las que acude Gabriela, también en su vejez, para recordar aquellos pueblos donde pasó la mayor parte de su juventud. Así, en *La fuerza del destino* (1997) volverá a recordar aquella época, y cómo el frío no solo le afectaba a ella, sino también a los alumnos en la escuela:

Los inviernos en aquel pueblo perdido en la montaña, aquéllos sí que eran duros [...]. Yo entraba en mi habitación, un refugio helado, miraba por la ventana y solo veía el blanco de la nieve, la única luz que iluminaba el paisaje. Medias gruesas de lana, jerséis, chaquetas, gorros de punto que mi madre tejía para mí, todo era poco para meterse dentro de la cama. Me tapaba hasta los ojos, me encogía sobre mí misma y el ladrillo envuelto en telas viejas, que mi patrona había calentado en el hogar de la cocina, iba cambiando de sitio, arriba, abajo, para añadir un poco de calor a las sábanas. Y, al otro día, la escuela, los niños ateridos, los sabañones de los niños. Los reunía a todos en círculo debajo de la estufa, que tiraba mal pero que daba una ilusión engañosa de calor. Los niños, sonrientes y helados, me miraban esperando mi palabra, la propuesta de un trabajo, la narración de una historia real: cómo viven los esquimales, cómo se llaman sus casas, dónde está situado su país... [Rodríguez Aldecoa, 1997: 195-196].

Y también es del frío, entre otras incomodidades, de lo que se queja Asunción Molino en su primer destino como maestra. Lo vemos en *Las hogueras* (1964), de Concha Alós, novela ambientada en la segunda etapa del franquismo:

Vivía en las ruinosas habitaciones que el Gobierno había destinado al darle aquella plaza. En invierno pasaba frío, y un día de junio, al abrir una ventana, le cayó un lagarto vivo dentro de la blusa. Casi le dio un ataque de asco [Alós, 1987: 23, 24].

Otro de los inconvenientes es la luz. O, mejor dicho, la falta de luz. En el primer tercio del siglo XX, en la mayoría de los pueblos no hay luz eléctrica. Y así lo manifiesta Gabriela en la novela *Mujeres de negro* (1994):

Consumía velas para leer en la cama, no había luz eléctrica. Solo un candil en la cocina, y se hacía de noche a las tres de la tarde. ¿Finlandia?, dice Miguel. Aquellos pueblos eran peor. ¿Qué se puede hacer sin luz? Se pueden desgranar mazorcas de maíz. Se pueden devanar madejas, hacer punto, contar historias. Todo eso es a la luz de la lumbre. Pero ni siquiera en mi caso. La mujer que me alojaba vivía sola y apagaba el fuego y el candil temprano, para ahorrar [Rodríguez Aldecoa, 1997: 195].

Uno de los personajes que aparece en la novela *Central eléctrica* (1970) manifiesta su descontento por el problema de vivir sin luz eléctrica, así como su preocupación por la negativa de los parroquianos a las ventajas de la misma, por el gasto que conlleva:

Yo he estado ya en varios pueblos –dice el maestro-. En uno de ellos inauguraron la luz eléctrica estando yo allí. ¿Sabe lo que pasó? [...]. Bueno, pues cuando ya estaba dada la luz al pueblo solo se apuntaron diez casas...Decían que era mucho eso de tener que pagar todos los meses por la luz. Y el alcalde, esto es lo peor, pensaba igual [...]. Y los campesinos no quieren otra luz que los candiles. Me decía aquel alcalde que para qué la querían si se levantaban y acostaban con el sol. Y no me vaya usted a decir que para leer [...]. Así pasa lo que pasa, que hay muchos pueblos sin luz en nuestro país. Bueno, y sin agua, y sin teléfono, y sin ferrocarril. Hay pueblos por los que no pasa un camino que les una con otro [López Pacheco, 1970: 296-297].

Otro de los inconvenientes con los que casi siempre se encuentran los maestros rurales es la vivienda, ya que no siempre encuentran una casa para vivir en el lugar donde son destinados. Gabriela habla del frío que pasa en las noches en su cuarto alquilado, pero Ezequiel, a quien visita un día, al principio, cuando aún no han iniciado su noviazgo, ni siquiera tiene casa:

En la sala de la escuela, sombría y con ventanas pequeñas, al fondo, junto a la pizarra y la mesa del maestro, había una cama, cubierta con una manta parda. Al observar mi estupor se apresuró a confirmar lo que era evidente:

- Sí, Gabriela, aquí duermo, aquí está todo lo que me pertenece...
[Rodríguez Aldecoa, 1990: 78].

f. Medio profesional adverso.

De entrada, he de decir que el maestro rural encuentra demasiados problemas para poder desarrollar su labor profesional. Y estos problemas en gran medida vienen dados por las características del medio. Se citan en otros apartados más detenidamente los problemas derivados de la falta de recursos y otros inconvenientes metodológicos. Veremos ahora simplemente cuáles son las grandes dificultades que el maestro debe sortear cuando el medio es adverso.

Y nada más adverso que las circunstancias de la Guerra Civil. De entre todas las novelas, las que mejor nos sirven como ejemplo para resaltar las dificultades del personaje son aquéllas que reflejan la situación en que han quedado las escuelas durante el conflicto bélico. Vemos esto en *Duelo en el Paraíso* (1959), de Juan Goytisolo, donde el maestro simplemente no puede trabajar por no tener alumnos, ya que los niños –de esto trata la novela- han decidido hacer la guerra por su cuenta, y han desertado de la escuela: “La escuela estaba vacía, muerta. Ningún ser viviente, aparte los pájaros, parecía habitar a muchos kilómetros de distancia” [Goytisolo, 1981: 23].

Como consecuencia de la Guerra Civil, en muchos pueblos las escuelas dejaron de ser lo que eran para convertirse en otras cosas más útiles para la guerra. A quién podía importarle la educación en esas circunstancias. Entonces el maestro deja de ser un personaje útil, o tiene que reconducir también su profesión. Así lo cuenta María, personaje de *El fulgor y la sangre* (1954): “En el pueblo, las escuelas fueron habilitadas como hospitales de sangre” [Aldecoa, 1970: 88].

En cuanto a la miseria de algunas escuelas y la falta de recursos podría poner muchos ejemplos. Baste siquiera éste de *Reparto de tierras* (1934), en los años previos a la Guerra Civil:

La escuela es una habitación baja de la Casa Consistorial. A un lado el Juzgado, al otro la escuela. El pasillo de en medio, que llega hasta una puerta que da al corral, es para las gallinas del alguacil. Es frecuente ver entrar algún gallo en la escuela y correr

don Pantaleón tras él, con el puntero en la mano, dando golpes de ciego, en medio del regocijo de los muchachos [...]. Entra frío. Las ventanas no tienen cristales [Arconada, 1988: 70, 71].

g. La rutina y el cansancio.

Las condiciones de vida del maestro rural en no pocas ocasiones acaban produciendo en el personaje el desánimo, la pregunta inevitable que todo profesional de estas características se hace: ¿sirve para algo mi esfuerzo? Y es esa rutina perezosa de todos los días iguales, en el mismo sitio, contemplando el mismo paisaje, lo que hace a veces que el personaje pierda el interés por su trabajo, tan poco reconocido como criticado. Veamos en primer lugar cómo se manifiesta Irene Gal, en *Diario de una maestra* (1961), cuando cree que ha perdido la vocación y las ganas de seguir en la profesión: “Algunos días [...] está desesperada. Siente deseos de llorar, de abandonarlo todo y marcharse a Madrid a continuar sus estudios” [Medio, 1961: 36].

Y del mismo modo se va apoderando del personaje la rutina de los días siempre iguales, el cansancio que produce la continua pelea con los alumnos, mucho más frescos, con muchas más energías, el tedio de una profesión que apenas deja entrever un futuro mejor, si no es con el concurso de traslados que le permitirá vivir en otro sitio, quizás empezar una nueva vida. En la novela *Plenilunio* (1997), ya ambientada en nuestros días, vemos la situación en que se encuentra Susana Grey:

Notaba en sí misma un cansancio gradual que no era exactamente físico, ni tampoco por completo moral, una mezcla de extenuación antigua y desaliento íntimo que solía durarle hasta que llegaba a casa [Muñoz Molina, 1997: 85, 86].

Para Javier del Prado Biezma [1999] la creación de los lugares por los cuales se mueve el personaje puede presentar ámbitos muy variados, y esta variedad siempre entraña, por un lado, una visión del mundo y de la Historia y, por otro lado, la relación profunda que el narrador mantiene con la realidad material que el espacio siempre representa. Puede adoptar formas muy diversas. Así, el marco escénico puede ser:

a) Natural o social.

b) Privado o público: Al leer una novela, buscaremos en estos espacios privados las relaciones que el “yo” mantiene en positivo con su entorno. Los espacios públicos nos remiten a la representación física de la estructura social (por ejemplo, la escuela). La relación de los personajes con estos espacios, el hecho de encontrarse a disgusto o cómodos en su interior, nos podrá poner de manifiesto la relación de subordinación o de dominio que el personaje tiene en el interior de la estructura social que aquéllos representan. Esos ámbitos podrán llegar a ser, incluso, espacios de la ensoñación negativa del “yo” cuando se ve entregado, en la exterioridad de la calle o del recinto público, a la agresividad del otro, singular o colectivo.

c) Real o imaginario: Es real si es propio de la estructura social en la que el personaje naturalmente vive; es imaginario si es creado a partir de las ensoñaciones de ese personaje.

d) Natural o artificial: Cuando la novela se sitúa en el campo, el espacio abierto también puede ser símbolo de la soledad que abrumba a los personajes.

e) Blandos o duros: En los primeros dominan las telas, el follaje, el agua o la atmósfera cargada de humedad y de nubes; en los segundos dominan las paredes lisas o recortadas por cuadros, casas cuyo dibujo geométrico está siempre presente ante la mirada del personaje, calles en las que domina la visión de la esquina, de los sillares perfectamente angulados, del adoquín de la calle y de los juegos cúbicos de los edificios, parajes naturales donde la tierra vence a la hierba y al agua y donde la roca se impone al follaje del bosque. Esta contraposición puede cobrar una función simbólica cuando la mirada del personaje los transita o se posa sobre ellos de manera obsesiva [1999: 41, 43]. Tendremos ocasión de ver estos espacios más detenidamente en el siguiente apartado.

3.5. EL CONTEXTO MATERIAL Y TEMPORAL: RECURSOS Y HORARIOS.

4.5.1. El mundo material: los recursos.

Desde un punto de vista más literario, y siguiendo a Bourneuf-Ouellet (1989), el mundo de las cosas también puede que no sea ajeno ni opuesto al personaje. Más aún que en signo de una presencia, las cosas, los objetos, pueden convertirse en elementos indisociables del personaje de la novela.

En ciertas novelas la naturaleza o los objetos se relacionan todavía más estrechamente con los personajes. En nuestro caso, esa relación es más que evidente. El objeto también puede revestirse de un significado simbólico, y ese simbolismo de las imágenes puede revelarnos una metafísica, al mismo tiempo que un universo psicológico [Bourneuf, 1989: 174- 179].

Si, desde un punto de vista más cercano a la realidad material del personaje, nos centramos en los recursos, en los elementos con los que trabaja el maestro de escuela, coincido con Ortega y Velasco (1991) cuando dicen que el ejercicio o práctica profesional de los maestros implica la toma en consideración de una serie de recursos de diversa índole, cuya concurrencia positiva o simple ausencia favorece o dificulta tal ejercicio. Bajo el término “recurso” se engloban todos aquellos medios (instrumentales, estructurales, organizativos - funcionales..., bien sean de índole material o técnica) que posibilitan –o impiden- el trabajo de los maestros y los resultados que se derivan de su cometido profesional.

Hay algunos recursos que los maestros consideran imprescindibles, como son: la biblioteca, la pizarra, los libros de lecturas personales y los libros de texto. También hay otros menos importantes, si se considera el número de veces que aparecen en las diferentes narraciones. Hay que tener en cuenta que en este apartado hablo solo de medios materiales de los que se sirve, y no humanos, como sería el alumno.

Los maestros, por lo general, transmiten la imagen de sí mismos como personas apegadas a las tradiciones, o cuando menos a los medios más convencionales. La pizarra sigue siendo el recurso más utilizado en el aula, y se

sigue manteniendo el apego a los libros de texto, así como a los mapas y a los libros de lectura.

Haciendo una clasificación, según la aparición de estos recursos y la función de los mismos en cuanto a la relación con el personaje, se puede establecer la siguiente:

3.5.1.1. Materiales diversos.

Podemos observar estas descripciones, más o menos generalizadas, en cuatro novelas.

En *La barraca* (1898) vemos que los recursos con los que cuenta don Joaquín son escasos y deteriorados, y el autor tiene especial interés, como sabemos por su trayectoria ideológica y por su preocupación por los temas educativos, en insistir en el estado lamentable de los recursos, por otra parte escasos, que hay en las escuelas de la época, que hasta necesitan del pan mascado para poder pegar unos carteles en la pared:

Unos cuantos bancos, tres carteles de abecedario mugrientos, rotos por las puntas, pegados a la pared con pan mascado, y en el cuarto inmediato a la escuela unos muebles, pocos y viejos, que parecían haber corrido media España [Blasco, 1998: 143].

Observamos también este tipo de descripción generalizada en *Reparto de tierras* (1934); *Diario de una maestra* (1961); y *Mujeres de negro* (1994).

Respecto a *Reparto de tierras* (1934), se insiste en la comparación entre la vieja escuela de don Pantaleón y la nueva de Jorge Espinosa, y los recursos, aun siendo los mismos, no serán utilizados de la misma forma, siempre a favor del maestro de ideología republicana, más dinámico, en contra del inmovilismo del anterior maestro:

La clase ha sufrido una visible transformación. Don Pantaleón era tradicionalista por excelencia. Un papel, un mapa, un tablero, algo, en fin, que hace treinta años hubiese colocado en un sitio, allí subsistía, íntegro, con el solo deterioro de los años y de los

usos. Nada se alteraba. Un año tras otro, una generación tras otra generación de niños, todo seguía igual como hacía treinta o cuarenta años. La escuela tenía un aire de época, de vejez amarillenta, de momia, que a todo incitaba menos a estudiar [...]. El nuevo maestro ha venido con unos días de anticipación y todo lo ha transformado, empezando por blanquear las paredes. Mapas, carteles, figuras, cuadros, todo está limpio, cambiado de sitio, disponiéndose a vivir una nueva etapa. Es otra escuela. La vieja escuela de don Pantaleón murió con él, se la enterró con él. Ahora las ventanas están abiertas, las paredes limpias, claras, sin telas de arañas ni polvo. Con los mismos medios escasos, en virtud de una nueva disposición, Espinosa ha renovado la escuela [Arconada, 1988: 272, 273].

De manera parecida, la novela *Diario de una maestra* (1961) también compara la utilización de los viejos recursos entre las dos maestras, la que simboliza la etapa anterior a la República, y la que quiere representar a la nueva España, surgida de las ideas de la Institución Libre de Enseñanza. En este caso, la protagonista de la novela, Irene Gal, deja constancia en su diario de lo que han sido los recursos utilizados por la vieja maestra a la que sustituye, la señora Obaya.

Viejos libros de lectura, con su moraleja. Cuadernos y muestrarios de letra gótica y redondilla. Revistas de labores para poner a prueba la paciencia de las niñas. Láminas de historia que recuerdan los carteles de feria que narraban crímenes y calamidades... Todo cuidadosamente sobado por las manos de tres generaciones de niños de La Estrada, educados por la vieja y buena señora Obaya [Medio, 1984: 26].

Respecto a la última novela que señalo en este apartado, *Mujeres de negro* (1994), se cuenta el momento en que Gabriela puede iniciar por fin su labor educativa en la hacienda mexicana de su marido, con el fin de dar clase a los hijos de los trabajadores, abandonados por el gobierno, enumerando los recursos conseguidos tras algunos dificultosos trámites: “De Puebla trajeron un camión lleno de pupitres, tizas, libros, cuadernos, un encerado, un globo terráqueo, un mapa de México y uno de América entera” [Rodríguez Aldecoa, 1994: 61].

3.5.1.2. Sobre la mesa del maestro.

También puede ser que se describan los recursos pedagógicos utilizados por el personaje, mencionado solo aquéllos que están sobre la mesa del maestro. Así lo vemos en tres obras: *Viaje a la Alcarria* (1948); *Jinujito el Lila* (1977); y *Los ojos vacíos* (2000).

Respecto a la primera obra, *Viaje a la Alcarria* (1948), el autor parece mostrar interés por describir las flores, que identifican al personaje, que es una joven maestra: “En la mesa de la profesora hay unos libros, unos cuadernos y dos vasos de grueso vidrio verdoso con unas florecitas silvestres amarillas, rojas y de color lila” [1990: 199].

En *Jinujito el Lila* (1977), el autor parece estar más interesado en las costumbres del maestro que en los recursos, sobre todo en lo que atañe a sus necesidades físicas e intelectuales, aunque no descuida tampoco la palmeta y el puntero para los mapas:

Don Julio tiene siempre encima de la mesa un vaso de agua y una jarra llena, porque bebe mucha, y en verano saca a la ventana un botijo que tiene agua con anís [...]. También tiene la palmeta y el puntero, y los libros de las lecciones que tocan ese día, y “El Liberal”, y antes de irse lo guarda todo en un armario que tiene la mesa y que se cierra con llave [Campmany, 1998: 248, 249].

Y en cuanto a *Los ojos vacíos* (2000), novela de difícil ubicación por cuanto se trata de un país imaginario, bajo la particular óptica de Fernando Aramburu, no parece que llame mucho la atención la disposición reglamentaria de los recursos de don Prístoro Vivergo, que tiene sobre la mesa elementos muy comunes en una escuela:

Delante, sobre una tarima, cerca del primer ventanal, estaba la mesa del maestro con el barniz cuarteado y encima de ella el recado de escribir, una pila de libros, una taza erizada de lapiceros, el sacapuntas de manivela y un vistoso globo terráqueo de mares azul celeste... [Aramburu, 2000: 135].

3.5.1.3. Los libros.

Difícilmente encontraremos materiales pedagógicos más comunes. A los maestros se les suele representar siempre con un libro en la mano. Ya lo dejó escrito Antonio Machado en su poema *Canción infantil*: “Un anciano enjuto y seco/ que lleva un libro en la mano”. De una u otra manera se describe a los maestros rodeados de libros, como ya hemos visto en algún caso en los apartados anteriores. Se insiste especialmente en ello en cinco novelas. Por orden de publicación, sería *La barraca* (1898) la primera. Lo menos que podemos esperar que haya en una escuela, por humilde que sea, son libros. Pues hasta en eso falla la escuela de la huerta valenciana de don Joaquín, que como ya hemos visto se caracteriza por una humildad rayana en la miseria: “Libros apenas si se veían tres en la escuela: una misma cartilla servía a todos” [Blasco, 1998: 144].

Hay otras tres novelas que hablan de la cercanía del personaje a los libros y del interés por ellos. En la primera de las novelas, *Los hijos muertos* (1958) se describe al personaje siempre rodeado de libros, el recuerdo más firme que queda tras su ausencia:

El baúl de Patinito estaba lleno de libros. Al ver los libros, amontonados, como un tesoro, le recorría las venas una alegría apretada, sorda. Abrir un libro, sentir en las manos el leve crujido, devorar sus páginas, sus ideas, ávidamente. ¿Cómo olvidar al Patinito, con su baúl lleno de libros viejos, en rústica, manoseados, discutidos a lo largo del huerto, las mañanas del domingo, cuando estaban todos en misa, junto al manar fresco de la fuente? ¿Cómo olvidar las palabras de Patinito, su voz grave, enronquecida...? [Matute, 1981: 83].

Fiel al empeño de contar su historia como maestra, Gabriela no puede ocultar el entusiasmo que le produce ver crecer su pequeña biblioteca de aula, en la novela *Historia de una maestra* (1990), y en este caso el libro funciona como un recurso motivador para el alumno, que no tiene libros en casa:

Inicié lo que apenas me atrevía a llamar una biblioteca. Sobre un banco íbamos colocando los libros y periódicos que podíamos conseguir. Pocos, muy pocos, pero ya tenían su lugar especial en la

clase. Me conmovía profundamente cuando uno de mis niños decía: ¿Puedo usar la Biblioteca? Y le veía revisar ávidamente el montoncito de papel impreso que era un tesoro y sobre todo un símbolo de otros tesoros lejanos y difíciles de alcanzar [Rodríguez Aldecoa, 1990: 43].

En el caso de las memorias noveladas de Castilla del Pino, *Pretérito imperfecto* (1997), es el propio autor quien cuenta sus recuerdos de la escuela de Don Gabriel Arenas, otro maestro republicano. Alude a los libros que usaban entonces y al empeño del maestro por que los alumnos leyeran:

Usábamos varios libros de texto: unos en forma de cuadernos, de preguntas y respuestas, de las distintas disciplinas (aritmética, gramática, geografía, etcétera) otros, de formación, de los que recuerdo el “Catón”, las “Fábulas”, de Samaniego, “El cinematógrafo educativo” y el Martínez de la Rosa, cuyo título no puedo reproducir a pesar de mi esfuerzo, y que era también un libro de formación moral [...]. Nos hacía leer a diario y en voz alta, unas veces textos en prosa, otras en verso [Castilla, 1997: 77].

Por último, en *Días en Petavonium* (1994), también desde la óptica del recuerdo del alumno, se menciona la existencia en el aula de una biblioteca con libros forrados: “Había en una de las paredes una estantería cargada de libros meticulosamente ordenados, algunos de ellos forrados con basto papel de estraza, de color azulado o marrón” [Colinas, 1994: 65].

3.5.1.4. Materiales simbólicos.

La utilización de los símbolos en la escuela ha sido frecuente, sobre todo en aquellas épocas en las que se ha querido aleccionar a los alumnos desde abajo, con el objetivo de formarlos con un espíritu acorde a la política del momento. Siendo esto así, podemos encontrar estos recursos simbólicos, manifestados sobre todo en la presencia en el aula de la bandera, así como otros símbolos religiosos y retratos políticos, en tres obras contextualizadas en el periodo franquista. La primera por fecha de publicación es *Viaje a la Alcarria*

(1948), en la que se destacan el crucifijo, el mapa político de España y la bandera:

De la pared cuelgan un crucifijo y un mapa de España, en colores, uno de esos mapas que abajo, en unos recuadritos, ponen las islas Canarias, el protectorado de Marruecos, y las colonias de Río de Oro y del Golfo de Guinea; para poner todo esto no hace falta, en realidad más que una esquina bien pequeña. En un rincón está una banderita española [Cela, 1990: 199].

Encontramos también la novela *Días del desván* (1997), un libro de memorias de infancia, donde se describen los símbolos franquistas tras la guerra civil, así como vemos al personaje en su función aleccionadora, característica de esta época, y por otra parte obligatoria.

En el hueco del tintero del primer pupitre don Brano colocaba todas las mañanas, después de la oración y mientras los alumnos permanecían de pie, la enseña nacional prendida en una vara de fresno, un mástil nudoso y torcido y un trapo precario que mostraba en la falda gualda los agujeros de las balas del frente [...].

- Las hordas marxistas fusilaron la bandera porque el odio es ciego y no repara siquiera en los símbolos –decía don Brano con frecuencia, cuando vigilaba los deberes dando vueltas por el aula [Mateo Díez, 1997: 111].

Aunque tras los primeros años de posguerra irá desapareciendo poco a poco el aleccionamiento, no por ello dejarán de estar presentes otros símbolos, como la inexcusable fotografía de Franco, y en muchos casos la de José Antonio Primo de Rivera. En cualquier escuela de la dictadura era obligatorio que estuvieran presentes, junto al símbolo religioso, normalmente un crucifijo, como se recoge en la novela *Escenas de cine mudo*, de Julio Llamazares: “[...] el reloj que había en la pared del fondo de la escuela junto a un retrato de Franco” [Llamazares, 1994: 46].

3.5.1.5. Recursos de castigo.

Hasta no hace mucho tiempo, en todas las escuelas ha habido siempre algún instrumento de castigo que los maestros han usado con total libertad, hasta la prohibición definitiva del castigo físico en la LODE (4 de julio, 1985. Art. Sexto).

Ya he citado anteriormente aquellos textos en los que los maestros castigan físicamente a sus alumnos. Son muchas las obras donde se menciona este aspecto que también caracteriza al personaje. Por consiguiente, en este apartado me limitaré a nombrar estos útiles que el maestro utilizaba para enseñar o, simplemente, para castigar al alumno y que aparecen como un recurso pedagógico más, acompañando a la pizarra, a los mapas y a otros elementos didácticos. Se refleja lo dicho en dos novelas de la primera época, finales del siglo XIX y principios del siglo XX, aunque se podrían señalar otras novelas más recientes. En la primera de ellas, *La barraca* (1898), el narrador, asumiendo la voz del autor, critica duramente el abandono de las escuelas y los materiales lamentables que se utilizan en ella, y describe por contraste al único objeto nuevo que don Joaquín tiene en el aula y que renueva con frecuencia: “En toda la barraca no había más que un objeto nuevo: la larga caña que el maestro tenía tras la puerta, y que renovaba cada dos días en el Cañar vecino, siendo una felicidad que el género resultase tan barato” [Blasco, 1998: 143, 144].

Un escritor de la Generación del 98, como Pío Baroja, preocupado por la educación del país y empeñado en su regeneración, no podía pasar por alto la crítica de estos usos bárbaros. Ya sabemos cuál es su postura ante estos métodos. Baste con señalar la cantidad de útiles que el maestro de la novela *La feria de los discretos* (1905) tenía a su disposición en el aula: “Contaba con la palmeta, las disciplinas, una caña larga y un saquito de cuero lleno de perdigones” [Baroja, 1988: 661].

3.5.1.6. La pizarra.

Es uno de los elementos materiales más usados del aula en todos los tiempos. Incluso en la escuela de hoy día. Por eso no es infrecuente ver en las novelas al personaje ante la pizarra, donde evalúa y alecciona a los alumnos. Lo vemos en diferentes obras, pero lo ejemplifico en dos de ellas. En *Jinujito el Lila*

(1977), una novela que transcurre en un colegio, la descripción de la pizarra o encerado es meramente objetiva, a través de la mirada del niño protagonista:

En la pared [...] que hay detrás de la mesa de don Julio está el encerado, que es muy grande y que tiene una repisa abajo donde se dejan las tizas y los clariones y el trapo de borrar, que al empezar el curso siempre ponen un cepillo grande que borra muy bien, pero que luego se pierde porque nos lo quitan los mayores de otras clases [Campmany, 1998: 246].

En cuanto a la segunda obra, *Donde las Hurdes se llaman Cabrera* (1964), de Ramón Carnicer, se insiste en la descripción de la pizarra, en este caso una simple laja superpuesta sobre la pared, pero hay también una crítica del narrador a la obcecación del maestro, que explica lo que los niños de ninguna manera entienden, solo porque está en el programa:

A continuación me enseñan la escuela. Ya no hay clases, pero aún queda en la pizarra la explicación del último día. La pizarra es una laja de varios quilos de peso, puesta verticalmente en el suelo y arrimada a una pared. Se lee en ella con letras grandes LATRÍA, DULÍA, HIPERDULÍA, y debajo, las definiciones correspondientes.

- ¿Entienden esto los chicos?
- ¡Qué han de entender!
- Entonces, ¿por qué lo explican?
- Está en el programa [Carnicer, 1991: 150, 151].

3.5.1.7. Los mapas.

Suele ser otro de los recursos más utilizados, y a los que se alude con frecuencia. Ya lo vemos en *Viaje a la Alcarria* (1948), donde se describe el mapa político con los territorios coloniales:

De la pared cuelgan un crucifijo y un mapa de España, en colores, uno de esos mapas que abajo, en unos recuadritos, ponen las islas Canarias, el protectorado de Marruecos, y las colonias de Río de Oro y del Golfo de Guinea; para poner todo esto no hace

falta, en realidad más que una esquina bien pequeña [Cela, 1990: 199].

También se describen en *Jinujito el Lila* (1977), de manera pormenorizada, los diferentes mapas de la clase, contado por el niño protagonista, un material al que parece darle un buen uso el maestro:

Enfrente de la pared de las ventanas está la pared de los mapas, que caben tres y que se cuelgan de la cuerda que llevan una alcañata grande clavada en la pared. Don Julio tiene una vara con un gancho en la punta, que sirve para colgar y descolgar los mapas ... Hay otros mapas en un rincón de detrás de su tarima que los cuelga según llevemos ese día la geografía de España, la de Europa, la de América...También tenemos mapas mudos, que no traen escrito ningún nombre y que dice Cutillas que son una cabronada, porque don Julio te señala en ellos los sitios con el puntero y tú tienes que adivinar el nombre de los lagos, de los cabos, de los golfos o de las capitales [...]. Después están los dos mapas del mapamundi, que cada uno es un hemisferio, porque nosotros no tenemos bola del mundo, que la única que hay en el colegio está abajo, en la sala de estudio [Campmany, 1998: 246].

En *Obabakoak* (1989) la maestra se queja de la falta de material, y pone como ejemplo la carencia de algunos mapas:

En cuanto al material, tampoco estoy muy bien surtida. Por ejemplo, no dispongo de los mapas de Asia y de África, y cuando me toca hablar a los niños de esos continentes, me las tengo que ingeniar para componer su geografía mediante dibujos trazados en una superficie de serrín [Atxaga, 1990: 78].

3.5.1.8. Los tinteros.

Hasta no hace mucho tiempo se seguían utilizando en las escuelas los tinteros y las plumas. Todavía hoy podemos encontrar a algunas personas que pueden hablarnos de ellos al contarnos su paso por la escuela, y en los pupitres de la escuela franquista aún podían verse los agujeros respectivos para colocar

los botes de tinta, aunque ya no se usaran. Me baso en una sola novela para su ejemplificación, que ya ha sido mencionada antes por otros recursos: *Jinujito el Lila* (1977), en la que se describe objetivamente cómo eran los pupitres adaptados para los tinteros:

En los pupitres caben dos niños [...]. Por encima de la tapadera del cajón, los pupitres tienen una tabla recta, con un agujero para meter el tintero, que es de plomo, y un rebaje largo para dejar los palilleros. Don Julio tiene una botella de tinta muy grande, como las frascas de vino, y nos llena de tinta los tinteros cuando se nos acaba [Campmany, 1998: 248].

3.5.1.9. Recursos contra el frío.

En algunas obras hemos podido ver cómo el frío es un problema constante en las escuelas de casi todas las épocas. Los responsables educativos no han reparado demasiado en uno de los grandes inconvenientes que presentan las escuelas en los inviernos. En muchas ocasiones hemos visto cómo los niños están ateridos, teniendo que escribir con las manos heladas. Aludo en este apartado a los recursos materiales que pueden oponerse para evitar el frío, y que no suelen ser casi nunca una solución. Así lo vemos en *Reparto de tierras* (1934), donde el maestro puede paliar en parte su problema, pero que de ningún modo soluciona el de los alumnos:

Entra frío. Las ventanas no tienen cristales. Don Pantaleón tiene un pequeño brasero debajo de sus pies, pero el calor no llega más allá de las patas de la mesa. Por lo demás, los chicos van descalzos, casi desnudos [Arconada, 1988: 71].

En *Escenas de cine mudo* (1994) los alumnos tienen más suerte, al disponer de una estufa, que tiene que encender el maestro todos los días, y que los alumnos se encargan de mantener encendida. La describe el niño protagonista, hijo del maestro, al evocar, mediante una fotografía, los recuerdos escolares:

La estufa no aparece en la fotografía. La recuerdo en una esquina de la escuela, entre la carbonera y el armario de los libros, grande y negra como un tren y con la barriga siempre al rojo vivo. Mi padre la encendía muy temprano, para que cuando llegáramos sus alumnos no hiciera frío, y, luego, nosotros nos encargábamos de atizarla cada poco añadiéndole el carbón que la empresa nos mandaba cada poco de la mina [Llamazares, 1994: 25].

3.5.1.10. El diario de clase.

A veces, el maestro anota su trabajo escolar, todo lo que le sucede con los alumnos y en general en el contexto educativo, en un diario. Es un recurso que el personaje utiliza para saber lo que hace, para reflexionar sobre su trabajo, también en ocasiones para anotar ideas, pensamientos, observaciones sobre la profesión, sobre las dificultades, a veces también algunas alegrías, sobre todo cuando sus objetivos se cumplen. Si nos atenemos simplemente al título, tenemos la novela *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio, donde el personaje femenino, la maestra Irene Gal, va anotando en tercera persona lo que le sucede a modo de un diario. Cualquier fragmento de esta obra podría servir para justificar lo que digo.

Sin necesidad de hacer extensivo todo el texto al formato del diario, comprobamos en la novela *Historia de una maestra* (1990) cómo Gabriela utiliza el diario para anotar en él todo lo que hace en las clases, y de esa forma reflexionar sobre su trabajo, pensar en lo que está haciendo, cuestionarse si está acertando con su metodología: “Todos los días antes de acostarme, escribía a la luz de la vela mi Diario de clase” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 28].

La novela *Obabakoak* (1989) también nos presenta a la maestra en esta función de anotar día a día lo que le va pasando en su destino, no solo en la escuela, sino también en el pueblo y en su mundo interior:

Cogió el cuaderno y se sentó a escribir: Tres de diciembre. Veintitrés años. Mi familia me ha mandado una postal. Hoy ha sido un día muy ruidoso en Albania... [...]. Una vez dentro de la casa, recurría una y otra vez a su diario, y plasmaba allí las reflexiones que su Asustado Corazón necesitaba para no asustarse aún más y

perder así las riendas de su vida. Eran textos largos que ocupaban hojas enteras. [Atxaga, 1990: 91, 97].

Resulta curioso que en los tres casos ejemplificados los protagonistas que escriben diarios sean femeninos. No he encontrado ningún caso igual con el personaje masculino.

3.5.1.11. Materiales modernos.

En dos novelas de publicación más reciente podemos ver que se emplean ya otros recursos más modernos, acordes con la nueva legislación. Sin embargo, esta nueva concepción escolar no es compartida siempre por todos los personajes. Hay quienes se niegan a renunciar al pasado, en el que siempre fueron útiles otros recursos educativos que se resisten a abandonar. Vemos un ejemplo muy claro en el personaje Jaime de Molinos, uno de los maestros de la novela de corte policial *La sangre de los ángeles* (2000):

Sin detenerse a descansar [...] siguió arrancando murales y carteles sobre la salud bucodental o el racismo o los beneficios de la lectura. Fue arrugándolo todo y arrojándolo a la papelera, aplastando con el pie su contenido cuando ya no cabía más, hasta que comprobó que el aula volvía a ser un lugar espartano donde nada invitaba a la distracción. Todavía faltaba vaciar los cajones de la mesa y de los armarios, eliminar todo lo superfluo, todo lo que no fueran desnudos instrumentos de trabajo: lápices, bolígrafos, figuras geométricas, reglas y escuadras, la bola del mundo, el borrador y la tiza, a cuyo chirrido, antaño insoportable, había terminado acostumbrándose [Fuentes, 2000: 106].

3.5.1.12. La ausencia de material.

Suele ocurrir en algunas obras. Los maestros se quejan de la falta de material escolar. En algunos casos, esa esperanza puesta en la llegada del material que les permitirá enseñar mejor a los alumnos nos ayuda a definir mejor al personaje. En gran medida determina el objetivo del relato *La lengua de las mariposas* (1995) la espera paciente de don Gregorio, año tras año, por recibir de

la Administración el prometido microscopio. Tanto es así, que el relato se inicia con estas frases que hacen referencia al aparato que les permitirá ver la lengua de las mariposas: “¿Qué hay, Pardal? Espero que por fin este año podamos ver la lengua de las mariposas.” El maestro aguardaba desde hacía tiempo que les enviaran un microscopio los de la Instrucción Pública” [Rivas, 1999: 9].

También en la novela *Historia de una maestra* (1990) se hace referencia a la escasez de material en la escuela. Gabriela pone en marcha el intercambio de materiales que traen a la escuela los propios niños, haciendo de la carencia de los recursos un instrumento pedagógico que a los niños les divierte:

Para nuestras clases de trabajos manuales llegaban con las cosas más inesperadas. Trozos de sogas, clavos, cortezas de árbol blandas para tallar con sus navajas; juncos del río con los que hacer cestos. Me enseñaban y les enseñaba y el intercambio de habilidades se convertía en un juego. Decorábamos la clase con sus dibujos, con sus maderas, con los costureros... [Rodríguez Aldecoa, 1990: 43].

3.5.2. Horarios y calendario escolar.

Para una gran mayoría de la población, la profesión de maestro conlleva también la garantía del disfrute de mucho tiempo libre. Sabemos que esto no siempre es así, y mucho menos para los maestros rurales, que no dejan de trabajar nunca, ya que la comunidad les asigna el papel de maestros durante las veinticuatro horas del día. Tampoco goza de mucho tiempo libre el maestro que ejerce en una población distinta a la que vive, ya que gran parte de su tiempo ha de ocuparlo en el viaje, y en los casos de horarios de mañana y tarde les supone un número mayor de horas que a otros ciudadanos. Sí es verdad que las vacaciones de los maestros son más largas que las de otros colectivos, y es esta la razón por la que nunca se desliga este privilegio de la profesión, lo que ha llevado a pensar a mucha gente que los maestros se dedican a este oficio para disfrutar de más tiempo libre. Puede que sea razonable ahora, pero no lo era para los maestros que ejercieron en poblaciones rurales a lo largo del siglo XX, permaneciendo en ellas, viviendo en el mismo lugar que los padres de sus

alumnos, siendo permanentemente vigilados por la comunidad que les exigía un comportamiento similar al del sacerdote.

Se hace referencia a los horarios escolares solo en cinco obras de las que se citan en este trabajo. En todas ellas los autores contemplan horarios de mañana y tarde, desde los novelistas de principios de siglo, como Blasco Ibáñez, a los más jóvenes y actuales, como Fernando Aramburu o Bernardo Atxaga. No hay referencias a los horarios en novelas ambientadas en la época actual, pero sabemos que son solo de mañana en la mayoría de las escuelas.

El maestro de *La barraca* (1898), don Joaquín, imparte su jornada escolar a lo largo del día, si bien los recreos los establece a su capricho sin necesidad de horario. Así, cuando llega el tío Tomba para hablar con el maestro, éste deja a los alumnos dos horas de asueto. Sin embargo, se dice que a la caída del sol soltaban los muchachos sus últimos cánticos y recogía cada cual el saquillo de la comida, lo que nos da a entender que el horario duraba prácticamente todo el día: “Los chicos salían por las mañanas de sus barracas con provisiones para pasar el día en la escuela” [Blasco, 1998: 151].

Muy parecido es el horario de clases que plantea Fernando Aramburu en *Los ojos vacíos* (2000), donde también se alude a la libertad del maestro, don Prístoro, a la hora de acortar o alargar el horario del recreo a su capricho, ya que durante este tiempo realiza sus trámites y tareas personales. Los niños que viven lejos pasan el día en la escuela. Detalladamente, el horario se establece de la siguiente forma:

La jornada escolar comenzaba a las ocho de la mañana con el rezo de rigor, todos los niños de pie [...]. La primera hora estaba consagrada a la lectura [...]. Concluido el tiempo de lectura, venían las tediosas clases teóricas, durante las cuales don Prístoro Vivergo improvisaba peroratas acerca de los temas más dispares [...]. El recreo comenzaba a las diez de la mañana. De acuerdo con lo establecido por la ley, debía durar treinta minutos; pero lo habitual en la Viverga era que se alargase tanto tiempo como le hiciera falta a don Prístoro dar cuenta de su colación matinal, atender a las visitas y despachar sus menesteres particulares y demás tareas de oficina, lo que en la práctica equivalía muchas veces a la suspensión de las clases [...]. Por la tarde, a las dos y media en invierno y a las tres en las estaciones templadas, se reanudaban las clases. Los alumnos

volvían de sus casas con la comida, por así decir, en la garganta y pasaban tres largas horas encerrados en el aula, sin más descanso que una salida colectiva de quince minutos hacia el retrete [...]. Algunos niños que vivían en barrios distantes permanecían el día entero en la escuela, donde almorzaban, generalmente en la sala de juegos, el sencillo condumio que hubieran traído de casa [Aramburu, 2000: 136-138].

La jornada escolar que se describe en *Pretérito imperfecto* (1997) dura hasta las cinco de la tarde. Así lo narra el propio autor, rememorando su infancia: “La clase comenzaba a las ocho de la mañana y terminaba a las doce. Por la tarde iba de las tres hasta las cinco” [Castilla, 1997: 77].

Y parecido es el horario de la maestra protagonista de *Obabakoak* (1989): “Finalizaban sus quehaceres a las cinco de la tarde [...] y se dirigían hacia sus casas en busca de la merienda de pan con chocolate” [Atxaga, 1990: 75].

Por último, hay una referencia al horario en la novela *El maestro* (1958). Las clases son también de mañana y tarde, y el horario escolar es tan rutinario que el maestro, a través del narrador omnisciente, expresa así su cansancio:

¡Cuánto tiempo hacía que siempre era lo mismo...! ¡La misma rutina! ¡Los mismos pasos! ¡Los mismos rostros! ¡Los mismos hechos! Abrir la escuela por la mañana, dar la clase a unos niños cansados de haber ayudado por la noche a sus padres en las duras faenas de la pesca, cerrarla al mediodía y luego, por la tarde, vuelta a empezar. ¿Cuánto tiempo hacía? Quizá once años o doce. Don Juan había perdido la cuenta desde aquella madrugada en que se murió su esposa [Lucas, 1958: 7].

3.6. EL MAESTRO Y EL MUNDO DE LAS IDEAS.

3.6.1. La consideración social.

Recojo la siguiente cita en Ivonne Turin, acerca de lo que dice el diputado R. Andrade²⁰ en 1901: “El maestro es un hombre descontento de su condición, aburrido de su estado social, desesperado por su porvenir, sin la cultura precisa

²⁰ D. del Congreso , 14 dic., 1901, pág. 2480.

para dar una enseñanza, y muchas veces mezclado en las luchas políticas de los pueblos” [1967: 92].

Giner de los Ríos hace el siguiente retrato del maestro [Bol. ILE, 1884: 24]:

Si leéis en su semblante y en toda su persona la tristeza, el cansancio y el tedio; si lo veis pasear por la clase, extraño a cuanto le rodea, o saliendo y entrando desde ella a su habitación, por hacer algo, mientras le desempeñan la escuela algunos niños convertidos en instructores, si comprendéis –cuando no lo oigáis de sus propios labios– que está harto de andar entre niños y, no ya disgustado, sino casi, casi avergonzado de su profesión, a la cual lo amarra dura esclavitud de que ansía emanciparse a toda costa... [En Turin, 1967: 92].

Decía Joaquín Costa al respecto:

Lo más urgente [...] es mejorar por todos los medios el personal de maestros existentes y a la vez educar otro nuevo conforme a superiores ideales. Para esto son requisitos esenciales, entre otros, elevar la condición social del maestro e imitar lo que han hecho en circunstancias semejantes las demás (naciones) enviando gran número de profesores y alumnos de todos órdenes y grados a los centros de más alta cultura del extranjero [Costa, 1916: 231].

Y continúa diciendo más adelante: “Hagamos la rehabilitación del maestro. Reintegrémosle en su posición social. Dignifiquemos la profesión igualándola a la santidad de su misión, y que el español que ejerza ese respetable ministerio no tenga, como hoy cuando dice que es maestro de escuela, que velar la voz cual si declarase ser algo que puede ser causa de risa, sino que sea éste, al contrario, título de honor, modelo y ejemplo que todos quisieran seguir, y a miles de miles tendremos los aspirantes y pretendientes” [*Ibid*, 1916: 296].

Dependiendo de las épocas, el maestro ha estado mejor o peor considerado desde el punto de vista social. Como he dicho en otro apartado, muchas veces ha tenido que ver con la modestia de su sueldo, pero no siempre ha sido así. En la actualidad, a pesar de que el maestro no está tan mal pagado como antes, la falta de consideración social sigue siendo una queja, y es que,

más que por el dinero, hoy tiene que ver con el hecho de que los padres asuman papeles más o menos activos en sus funciones dentro del ámbito escolar.

Sin embargo, no hace mucho tiempo el maestro era considerado una autoridad en los pueblos donde ejercía, siendo así que era equiparado al alcalde, al cura o al comandante de puesto de la Guardia Civil. Había, por otra parte, un respeto que se derivaba de la consideración de los padres y de la influencia de éstos en sus hijos. Pero esto sucedía sobre todo en el ámbito rural, donde las autoridades eran quienes eran, y en cierto modo su autoridad correspondía a una jerarquía premeditada, casi confesional, pues el maestro no dejaba de ser una pieza más del engranaje en la escuela franquista, por ejemplo, una de las épocas en las que estuvo mejor considerado y, sin embargo, mucho peor formado en cuanto a su profesión y a su cultura.

Veamos ahora tres aspectos relacionados con este apartado en función de las obras: la clase social, el prestigio y el salario.

3.6.1.1. La clase social y el prestigio.

Se puede abordar este apartado desde varios puntos de vista. En general, como ya se desprende de lo que he dicho anteriormente, el maestro no ha sido casi nunca bien considerado socialmente, y si alguna vez lo ha sido, se ha debido más a otras circunstancias que han tenido que ver con la situación política (franquismo) o por el hecho de ser un personaje importante en el medio rural, pero muy lejos de la consideración social de otras profesiones. Si nos atenemos a lo que podemos deducir de las diferentes narraciones, se dan algunas circunstancias diferentes.

Con frecuencia, quien exige la consideración social y el prestigio es el propio maestro, que se ve postergado en la comunidad rural y también abandonado por el poder político. Así lo vemos en la novela *Letanía de lluvia* (1993), en la que el maestro Conrado Varela culpa a la dictadura de Primo de Rivera, y también a algunos maestros, de su situación:

- España va muy retrasada con respecto a la nueva espiritualidad del mundo y así seguirá mientras a los maestros no se les eleve a la categoría moral que les corresponde, mientras no se les dé el rango

social que se merecen. De esto no carecen de culpa los más de los maestros que se han vendido a la Dictadura a cambio del simbólico beneficio de un falso sacerdocio cultural dirigido y manipulado. Y los estudiantes lo saben. Saben que nos están dirigiendo por un camino que no es el correcto, hacia una meta impuesta por un loco de uniforme [Argüelles, 1993: 117, 118].

Lo que piensa la gente acerca del maestro es muy significativo para saber la consideración que se le tiene. Así, en algunas novelas, otros personajes creen que el trabajo de los maestros no es un trabajo digno, y es por ello por lo que cobran poco, llegándolos a tachar de vagos. Lo vemos en una novela que está ambientada en la misma época, la dictadura de Primo de Rivera, aunque de estilo muy diferente a la anterior *Los ojos vacíos* (2000):

Te aseguro que con solo vender el terreno del jardín ese parásito social podría vivir a cuerpo de rey hasta el final de estos días de estrechez que pronto pasarán. Y si no que madrugue y se deslome como hacemos los demás. ¿De qué han vivido siempre los Vivergo? De guardar rebaños de críos dentro de una casa. ¿Hay quien, con medio gramo de mollera en la cabeza, se atreva a llamar a eso trabajo? Yo te digo que el problema de Prístoro Vivergo no es el hambre, sino la gandulería [Aramburu, 2000: 335].

Ya con la II República como escenario encontramos otra obra (aunque en realidad debería decir en tres novelas) en la que el maestro tampoco merece la consideración de algunos personajes, como en la trilogía de *Los gozos y las sombras* (*La Pascua triste*, Tomo III, 1957) en la que un personaje se refiere en estos términos a don Lino: “Desde mi punto de vista –dijo don Baldomero, sin alzar la cabeza-, sobran algunos miles de españoles, y no movería un dedo por salvarles la pelleja, sobre todo a los maestros” [Torrente, 2001: 108].

Pero los propios maestros reconocen que la vida que llevan en los pueblos no difiere mucho de la que llevan los propios campesinos, y como ellos tienen las mismas dificultades que derivan de su pobreza. Así lo refleja Gabriela en la primera parte de su trilogía, *Historia de una maestra* (1990):

La aspereza forzada de nuestras vidas no nos dolía, acostumbrados a ella desde que nacimos. Pero había algo que nos preocupaba más que el dinero: la falta de consideración social que sufría nuestra posición. Sabíamos de compañeros que eran auténticos esclavos de los caciques de sus pueblos. Otros se convertían en criados distinguidos de unos padres que, en su ignorancia, les exigían dedicación absoluta a lo único que les interesaba: cuentas, cuentas y cuentas [...]. Vivíamos como campesinos. Como ellos cocinábamos en el hogar de leña a ras del suelo; como ellos comíamos cada día del año el cocido modesto de garbanzos, repollo, un chorizo, un trocito de tocino. Y sopas de ajo con huevo por las noches. Como ellos acarreábamos el agua en cántaro para los usos domésticos. Como ellos lavaba yo en las aguas del río, lo mismo en invierno que en verano, rompiendo a veces los hielos de la superficie para poder llegar al agua [Rodríguez Aldecoa, 1990: 112- 115].

Y tanto es así que la profesión de maestras no se considera en absoluto importante, es más una prolongación de la vida en el hogar, una cuidadora de niños que entretiene a éstos mientras sus padres se dedican a otras tareas. Hay una novela en la que la utilización de un verbo determinado, para mostrar la conveniencia de que el personaje abandone su profesión, delata a quien lo usa. Es interesante la expresión que utiliza el narrador, “la quitaría de la escuela”, como si la retirara de la prostitución, reproduciendo el pensamiento del personaje, cuando habla del posible matrimonio de Marcos con Rosalía, en la novela *Soy la madre* (1980): “Si se casara con ella, desde luego, la quitaría de la escuela y se la llevaría por el mundo que ella, con tantos libros, desconocía” [Conde, 1980: 243].

Pero podemos decir que no siempre ha sido así. El maestro ha gozado alguna vez de cierto prestigio, aunque este prestigio solo pueda obtenerlo en las zonas rurales, en las aldeas donde muchos otros ni siquiera pudieron ir a la escuela, ni labrarse un futuro. En la novela *El camino* (1950) la madre de Daniel, El Mochuelo, sueña con que su hijo pueda ser como don Moisés, el maestro, alguien diferente a otros personajes del pueblo: “Quizás su madre deseaba una grandeza al estilo de la de don Moisés, el maestro”. Pero observamos en la descripción del narrador un matiz irónico inevitable, cuando es el propio maestro el que cree que ha triunfado en la vida por haber llegado a serlo:

El Peón [...] le dijo a su padre que Daniel tenía un gran porvenir en los libros si se decidía a estudiar con ahínco. Añadió que se fijasen en él. También salió de la nada. Él no era nadie y a fuerza de puños y de cerebro había hecho una carrera y había triunfado. Y tan orgulloso se sentía de sí mismo, que empezó a torcer la boca de una manera espasmódica [Delibes, 1978: 218].

Hay otra novela en la que la maestra es también admirada. En este caso, por la madre de la niña desaparecida en la novela *Plenilunio* (1997), que se siente inferior ante una mujer que ha sabido labrarse un futuro para no tener que depender de nadie:

La mujer le hablaba a Susana Grey atribuyéndole una benévola superioridad, como le hablaría sin duda a una doctora en el ambulatorio de su pueblo [...]. Casi eran de la misma edad, pero ella la veía resuelta, más joven, con una soberanía de mujer trabajadora y libre que había tenido el coraje de no deberle nada a nadie [...]. Le hablaba de usted, por supuesto, le servía las cosas a ella antes que a los demás, le preguntaba sin sosiego... [Muñoz Molina, 1997: 137-156].

Por último, cabe señalar al maestro como un personaje revestido de autoridad por el poder político. He dicho en alguna ocasión a lo largo de este trabajo que los maestros han sido personajes utilizados por los distintos gobiernos, en función de que interesaran de una u otra forma para las respectivas conveniencias. Y casi siempre el colectivo ha sido fiel a eso, nunca se ha rebelado contra esa utilización del poder, que a veces le ha perjudicado y otras le ha favorecido. Nos encontramos así con el personaje del maestro rural en la dictadura franquista, sobre todo en su primera etapa. Es un personaje que quizás no tenga mucha formación. Sabido es que muchos maestros de esa época trabajaron sin título y sin apenas cultura. Bastaba con la identificación con el régimen y con el sometimiento al poder rural, representado en los caciques. Así lo vemos en una novela basada en esa época, de título inequívoco: *El cacique* (1963). La escena se desarrolla en la barbería y el barbero pregunta a los demás clientes si hay alguien que tenga inconveniente en dejar pasar primero al maestro. Obsérvese que la palabra Maestro aparece con mayúsculas:

Supongo que ninguno de vosotros tendrá inconveniente en ceder el turno al señor Maestro. Nadie se opone; están de acuerdo en que el señor Maestro les pase delante [...]. La conversación es general, si bien la presencia del Maestro retiene un poco las lenguas [...]. Tan pronto como abandona la barbería el Maestro, sube el tono de las conversaciones; las frases se hacen más agresivas y violentas [Romero, 1987: 136, 137, 141].

En definitiva, la profesión de maestro no es una profesión de prestigio, y la clase social a la que pertenecen los mismos suele estar casi al mismo nivel que la de los aldeanos del lugar en el que el educador tiene su destino. Hay un respeto, que se manifiesta en algunas novelas, pero deriva muchas veces de la imposición, dependiendo del periodo político.

3.6.1.2. El salario.

Unido a la consideración social del maestro va siempre el salario. Es evidente que hay una relación muy directa, más de lo que uno desearía, entre el sueldo de una persona y su consideración por parte de la sociedad. Pero en pocas profesiones como en la de Magisterio este asunto repercute de forma tan directa en la persona. En líneas generales, podríamos decir que los maestros en España siempre estuvieron mal pagados, tanto es así que en los peores momentos se llegó a decir una frase, casi constituida en refrán, que el colectivo siempre llevó pegada a su destino como una mala sombra, y que se solía aplicar a quienes no andaban muy boyantes: “Pasas más hambre que un maestro de escuela”.

A finales del siglo XIX un maestro ganaba alrededor de 2 a 2. 50 pesetas al día, o sea de 60 a 75 pesetas al mes [en Turin, 1967: 78].

Cossío insiste en lo que concierne al pago de los maestros en la enseñanza primaria y dice que hay que pagar a los maestros regular y decentemente, y para eso es preciso que el Estado se encargue de su sostenimiento; los recursos de los municipios son demasiado desiguales y es enorme la influencia de los caciques en ellos [*Ibid.*: 252].

Respecto al salario de la mujer, un diputado dice en el año 1883: “¿Qué razón hay para hacer lo que no se ha hecho nunca? En ninguna época el trabajo de la mujer ha tenido la misma significación que en el hombre, jamás se ha pagado igual; además, las necesidades de la mujer no son las del hombre; la vida de la mujer es menos cara y sus obligaciones son menores que las que pesan sobre el hombre. ¿Es soltera? Su sueldo le basta. ¿Casada? Su marido debe sostener el hogar. (Citado en Discurso del Congreso, 17 de abril de 1883, pág. 2027) [*Ibid.*: 305].

Un decreto de 1883 obligó a los municipios a establecer contribuciones y a disponer de fondos escolares (Dec. 30 de julio de 1883). Hubo protestas en las Cortes. El Congreso se negó categóricamente a admitir la solución propuesta por el ministro, es decir, el pago de los maestros por el Estado. Los liberales no eran aún lo bastante fuertes para quitarles a los caciques locales uno de sus medios de influencia. En cambio, Gamazo consiguió hacer que se admitiese una remuneración igual para las maestras y los maestros, conforme al parecer emitido por el Congreso Pedagógico de 1882. (Ley de 9 de junio de 1883) [*Ibid.*: 305].

Uno de los efectos más positivos para el Magisterio lo constituye la publicación del R. D. de 16 de octubre de 1901, que establecía el pago directo de los maestros por el Estado, o, dicho en otros términos, su reconocimiento real como funcionarios públicos. Dice el propio Romanones al respecto: “Mi finalidad se reduce a una sola cosa: tener maestros. Para eso quiero ante todo que se les pague, porque mientras no se les pague, no se podrá tener maestros; carecemos del factor esencial para la educación nacional [...]. Toda la educación del pueblo – añade- está en las manos del maestro de escuela y del cura, tan mísero el uno como el otro” [*Ibid.*: 332, 333].

Nadie duda de las intenciones de Romanones, pero lo cierto es que, si nos atenemos a la realidad, y también a lo que más adelante veremos en algunas novelas, los maestros siguen algunos años más tarde sin recibir el salario del Estado, teniendo que cobrar su sueldo de los propios padres de sus alumnos, que muchas veces no pagan, o pagan tarde. Y esto es así porque Joaquín Costa, en 1916, todavía decía lo siguiente:

Los haberes de los maestros, debidamente aumentados,
deben ser satisfechos directamente por el Estado. Suspensión de

pagos de sus respectivas asignaciones mensuales a todos los servidores del Estado, militares y civiles, hasta tanto que se hallen satisfechas las atenciones de la primera enseñanza, incurriendo en responsabilidad personal los ordenadores, interventores y cajeros que falten a este precepto [...]. ¿No es trágico el espectáculo de un pueblo anémico, ignorante, sin ideal, que emigra, falto de medios para elevarse, sin fuerzas en el espíritu para reaccionar en estas luchas de la vida moderna: las luchas del comercio, de la industria, de la cultura? ¿No es trágica nuestra estadística de analfabetos, y nuestro maestro de escuela, con cinco reales diarios, hambriento, por debajo del peón o del pinche? [Costa, 1916: 231, 237].

Pero la mejor manera de ver esto es comprobarlo en los ejemplos que proponen las obras. Así, en *La barraca* (1898), contemplamos más a un personaje del siglo XIX que de principios del XX, y sabemos que una de las preocupaciones del personaje es cobrar a los padres de sus alumnos, cosa que no siempre resulta fácil. Don Joaquín se refiere a los dos cuartos que los niños deben pagarle el sábado. El cuarto es en definición del diccionario María Moliner, “una moneda de cobre española antigua, equivalente a unos tres céntimos de peseta”. En el caso de cobrarlos, don Joaquín ganaría por niño dos cuartos, es decir, seis céntimos por niño cada sábado. Se deduce de este dato, aparte de la miseria que cobra el maestro, que quienes administran el sueldo son los padres. Por tanto, el maestro no es todavía un funcionario público. Eso será más adelante.

Señores Míos (dice el maestro a los alumnos): mañana es sábado; recuérdense ustedes a sus señoras madres y háganlas saber que el que mañana no traiga los dos cuartos no entrará en la escuela. A usted se lo digo especialmente, señor de...tal, y a usted, señor de...cual (y así soltaba una docena de nombres). Tres semanas que no traen ustedes el estipendio prometido, y así no es posible la instrucción, ni puede procrear la ciencia, ni combatirse con desahogo la barbarie nativa de estos campos. Yo lo pongo todo: mi sabiduría, mis libros (y miraba las tres cartillas que recogía su mujer cuidadosamente para guardarlas en la vieja cómoda), y ustedes no traen nada. Lo dicho: el que mañana venga con las manos vacías, no pasará de esta puerta. Aviso a las señoras madres [Blasco, 1998: 152].

Si don Joaquín cobra (o lo intenta) por semana, en la obra autobiográfica de Miguel de Unamuno, *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), el maestro cobra por meses. Y también recibe su salario de los padres. Y así lo dice el propio autor, acordándose de su infancia, y poniendo en boca del niño que fue, el momento del pago al maestro, considerando que el pobre estipendio es poco menos que una fortuna, cosa lógica en el pensamiento del niño, con el que seguramente no estaría de acuerdo el docente:

A fin de mes llevábamos al maestro la mesada. ¡Concho! ¡Un duro nada menos! ¡Qué rico que debía estar el maestro! Y sacábamos la cuenta de los duros que le tocaban por día [...]. Era el día de la mesada un día solemne en que teníamos conciencia de algo muy grave y muy digno, pues se nos había confiado un duro, que llevábamos bien sujeto en la mano cerrada y ésta en el bolsillo... [Unamuno, 1968: 24].

El hecho de que los maestros cobraran de los padres tenía también una segunda lectura, aparte de la ya consabida dificultad para el cobro. Es decir, no siempre los padres están de acuerdo con la labor del maestro, y entonces la negativa a pagarle está justificada. Basta un pequeño contratiempo, una duda, un percance con el alumno y, sobre todo, si el maestro, o la maestra, como es el caso que ahora refiero, es protagonista de un escándalo. Sucede así en *Doña Mesalina* (1910). La maestra es acusada por parte de la población de provocar sexualmente a los hombres, y de permitir que los mismos la consideren una mujer poco menos que indecente. Enseguida se tomarán determinaciones que tienen que ver con su salario. Algunos alumnos dejan de ir a la escuela y los padres dejan de pagar a la maestra. Las cosas se recrudecen: “El déficit creció y faltóle a Josefina todo lo superfluo y parte de lo indispensable. De la carnicería llegaron unos recaditos agresivos, el tendero se enfurruñó un poco, el panadero perdió su amabilidad” [López Pinillos, 1975: 180].

Hay que esperar a la llegada de la II República para que el Gobierno intente mejorar el salario de los maestros. Teniendo en cuenta las medidas que se propone tomar la II República en el Ministerio de Instrucción Pública, con Marcelino Domingo a la cabeza, no cabe duda de que una de ellas debería ser, como se dice, la elevación del nivel económico de los maestros, ya que no puede haber reforma si no se atiende primero a quien ha de ser la pieza básica del

edificio. Por ello, una de las medidas económicas que toma la República es que el pago de nóminas del Magisterio se haga a través de Gobierno Central, desvinculándolas del presupuesto de los Ayuntamientos. Un paso importante, no solo en cuanto a la economía, sino en cuanto a la independencia del maestro.

De la misma forma, la República, aparte de aumentar el sueldo del maestro, según las posibilidades de la Hacienda Pública, propone también el establecimiento de premios para aquellos profesionales de la enseñanza que destacaran por su labor.

La idea de que sea el Estado, y no los Ayuntamientos, quien pague los sueldos de los maestros es una propuesta de la I. L. E. Y es evidente que lo que se persigue es eliminar la tiranía a la que estaban sometidos los maestros por parte de los caciques de los pueblos, que controlaban los Ayuntamientos. De la otra manera, el maestro no era más que un títere en manos de los poderes políticos municipales.

Hay que decir, por otra parte, que los sueldos de los maestros no eran iguales para todos, existiendo grandes diferencias entre los maestros rurales y los de las grandes ciudades. Por supuesto, a favor de estos últimos.

La República plantea, dentro de las “Bases para un programa de Instrucción Pública” (punto 37) que “La remuneración del personal será la misma –desempeñe una escuela de párvulos o una clase de una Universidad- diferenciándose solo por sus condiciones personales o por sus años de antigüedad”. Algo que tenía que ver con la idea republicana del Cuerpo Único de Enseñanza, que no llegó a buen puerto. Se postulaba la necesidad de una formación única para todo el cuerpo de enseñantes, tesis que había sido expuesta por Manuel B. Cossío, y con ello, una única retribución tanto para el maestro de párvulos como para el catedrático de universidad, por entender que la tarea educativa es la misma, diferenciándose exclusivamente la cantidad de saber impartido, pero nunca la importancia de la formación. Esta medida nunca se concretaría, ya que encontró oposiciones, en parte por razones de tipo económico, pero también por la pérdida de ciertos privilegios de los enseñantes más favorecidos.

Antes de la llegada de la II República, un maestro rural cobraba menos de 2.500 pesetas anuales. La República se propuso situar el sueldo en torno a las 4.000 pesetas anuales, con lo que se pretendía de alguna forma devolver al

maestro la dignidad social, en cierto modo ya iniciada con el pago del sueldo por parte del Estado. En contra de lo que hoy nos pueda parecer, esta medida generó bastantes protestas por parte de la oposición.

“Gastad, gastad en los maestros”. Son las palabras finales de un discurso pronunciado por D. Manuel Bartolomé Cossío en Bilbao, en 1905, bajo el título “El maestro, la escuela y el material de enseñanza” [Cossío, Manuel B, 1935]. En este discurso el director de la I. L. E. hablaba de las causas que habían hecho posible la baja consideración social de los maestros, ya que, según decía, la mayoría de la sociedad pensaba que para enseñar en los niveles primarios bastaba con una preparación elemental. Y estas palabras de Cossío no han desaparecido aún de la mentalidad de algunos políticos actuales. Ni tampoco de la sociedad.

Hay, evidentemente, una causa económica que es de mucha importancia: el cuerpo de maestros de primera enseñanza es muy numeroso. No es posible elevar los sueldos sin que se resientan las arcas del Ministerio de Instrucción Pública. Sin embargo, para el gobierno de la República, y sobre todo durante el cargo del ministro Marcelino Domingo, se insistirá en mejorar la situación económica de los maestros, a los que se considera piezas básicas de la Reforma que quiere la República.

Quizás, de todo lo dicho, lo mejor que le pudo pasar al Magisterio es que se recogiera en el artículo 48 de la Constitución que todos los maestros nacionales pasaban a ser funcionarios públicos, dependientes del Estado, y no de los Ayuntamientos. Un paso decisivo. Si bien, en cuanto a la mejora de los salarios, a pesar del esfuerzo de la República, ha sido siempre un asunto pendiente.

Veamos cómo se recoge este punto en diferentes obras. No podemos perder de vista el contexto en que se desenvuelve el maestro, de qué manera viven las familias en los distintos pueblos donde imparte su docencia. Solo de esta manera podemos entender que el salario del maestro sea bajo, aunque tampoco este motivo lo justifique. Así, por ejemplo, en *Reparto de tierras* (1934) nos cuenta el autor lo siguiente:

Pimiento ha sacado del bolsillo un trozo de pan. Los chicos del alrededor lanzan sobre el trozo moreno y duro una mirada larga y triste,

de codicia y lejanías [...]. Los pobres niños sienten frío y hambre. Entran por los cristales rotos corrientes de aire frío [Arconada, 1988: 73].

Don Lino, el maestro que logrará salir elegido diputado por la República, aunque para ello deba someterse a la tiranía del cacique, dice en la III parte de la trilogía *Los gozos y las sombras, La Pascua triste* (1962), una vez que ha ascendido de maestro a diputado: “Soy un hombre honrado y condenado a la modestia para toda la vida. Ser diputado no nos sacará de pobres, pero me dará dignidad. Y eso también vale” [Torrente, 2001: 29].

De lo que se infiere que la relación entre el salario y la consideración social es más estrecha de lo que parece. No basta con ser honrado. Y tampoco con que expresemos de manera retórica lo que todos pensamos: “De la mitad, al menos, de los males del mundo tiene la culpa el dinero. Es el veneno de la conciencia, la tentación de los justos, la defensa de los ruines, el castigo del rico y la desesperación del pobre” [Torrente, 2001, III: 27].

Pero al hilo de lo que decía en la introducción de este apartado, sí me parece acertada la aseveración de don Lino, al menos de manera general, aunque para cualquier lector de la obra de Torrente Ballester, esté muy claro que don Lino se equivoca: “Yo no cobro del amo, sino de la República. Por eso puedo expresar mis pensamientos libremente” [*Ibid*, 2001, III: 78].

Mucho más expresivo y literario me parece el fragmento que selecciono de la obra de Dolores Medio, *Diario de una maestra* (1961), en el que se expresa la pobreza de la maestra a través de unos elementos significativos, que siempre sirven de indicadores muy precisos y poéticos: los zapatos: “No hay medias, ni abrigo, ni botas de agua. Los zapatos de Irene están tan gastados, que a través de las suelas siente el cemento frío y húmedo del paseo y las arenas más finas” [Medio, 1961:141].

Josefina Aldecoa recoge en la novela *Historia de una maestra* (1990) una de las medidas que tomó la República, que fue la subida salarial de los maestros. Sin embargo, queda patente con lo que dice que a pesar de la buena voluntad no era suficiente para vivir:

Una medida que nos reconfortó fue la necesaria subida de los sueldos del Magisterio. Nosotros, con dos sueldos, apenas podíamos vivir modestamente. ¿Cómo vivirán, nos preguntábamos, familias completas que dependen de un solo sueldo de maestro? [Rodríguez Aldecoa, 1990: 112].

Sin embargo, contrasta este salario en España con el que Gabriela ganaba fuera del país, en Guinea, que se recoge en el siguiente fragmento en el que habla del dinero que enviaba a sus padres. Los maestros no tienen muchas formas de mejorar el sueldo, y es por eso por lo que algunos buscan esa posibilidad mediante un traslado fuera de España, como le sucede a Gabriela. Y, como veremos más adelante, también ocurre en otra novela centrada en el periodo franquista. Hoy día, muchos maestros siguen emigrando a otros países con ese objetivo, si bien en los momentos de la Europa actual las condiciones no pueden ser las mismas: “También les enviaba la mitad de mi sueldo cada mes. Nunca lo rechazaron. Yo sabía que lo necesitaban y la verdad es que a mí me sobraba el dinero, el doble del que se pagaba en la península” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 59].

Pero para ilustrar la pobreza del maestro, de la maestra en este caso, nada mejor que la descripción de la vida en los pueblos, en una época en la que se notan todavía más las carencias, como son los inviernos, que Josefina Aldecoa recoge en su último libro de la trilogía: *La fuerza del destino* (1997):

Los inviernos en aquel pueblo perdido en la montaña, aquéllos sí que eran duros. Consumía velas para leer en la cama, no había luz eléctrica. Solo un candil en la cocina, y se hacía de noche a las tres de la tarde. ¿Finlandia?, dice Miguel. Aquellos pueblos eran peor. ¿Qué se puede hacer sin luz? Se pueden desgranar mazorcas de maíz. Se pueden devanar madejas, hacer punto, contar historias. Todo eso es a la luz de la lumbre. Pero ni siquiera en mi caso. La mujer que me alojaba vivía sola y apagaba el fuego y el candil temprano, para ahorrar. Yo entraba en mi habitación, un refugio helado, miraba por la ventana y solo veía el blanco de la nieve, la única luz que iluminaba el paisaje. Medias gruesas de lana, jerséis, chaquetas, gorros de punto que mi madre tejía para mí, todo era poco para meterse dentro de la cama. Me tapaba hasta los ojos, me encogía sobre mí misma y el ladrillo envuelto en telas viejas, que mi patrona había calentado en el

hogar de la cocina, iba cambiando de sitio, arriba, abajo, para añadir un poco de calor a las sábanas. Y, al otro día, la escuela, los niños ateridos, los sabañones de los niños. Los reunía a todos en círculo debajo de la estufa, que tiraba mal pero que daba una ilusión engañosa de calor. Los niños, sonrientes y helados, me miraban esperando mi palabra, la propuesta de un trabajo, la narración de una historia real: cómo viven los esquimales, cómo se llaman sus casas, dónde está situado su país... [Rodríguez Aldecoa, 1997: 195, 196].

Si resulta evidente la pobreza en la que viven los maestros cuando se habla de la vida doméstica, del frío o del hambre, no es menos curiosa cuando se describe el hábito. De una manera sencilla, fiel a su estilo, lo describe así Manuel Rivas, en el relato *La lengua de las mariposas* (1995):

Un Día que don Gregorio vino a recogerme para ir a buscar mariposas, mi padre le dijo que, si no tenía inconveniente, le gustaría tomarle las medidas para un traje. Don Gregorio llevó puesto aquel traje durante un año [Rivas, 1995: 21].

Pero quizá la descripción más dura la encontramos en la novela de Ana María Matute, *Los hijos muertos* (1958). Si he hablado antes del hambre con el que se alude a veces a la profesión del maestro, en este caso tenemos la evidencia en el personaje de don Pascual Dominico: “Y también tenía hambre, siempre tenía hambre y frío. Se le agrietaban las manos, amoratadas, llevaba un chaquetón azul y comía pan. Casi siempre roía un cacho de pan” [Matute, 1981: 63, 64].

También en novelas contextualizadas en el periodo franquista encontramos al maestro preocupado por el bajo salario. Como veíamos en el periodo republicano, la emigración es una solución para poder ganar algo más. Y no hace falta salir del país. En el caso de la novela *Cerco de arena* (1961), Pilar Rodríguez pide traslado desde Zaragoza a Fuerteventura, y más concretamente a una de las aldeas perdidas en la isla: Morro Jable. El salario es el doble: “Aquí estaba el sitio. Paga doble y pasajes pagados. Facilidades de todas clases y ni siquiera otro solicitante para la plaza” [Nácher, 1961: 16].

Sin embargo, este aumento del salario no sale gratis. Hay que pagar a cambio un precio que, en algunas ocasiones, puede ser muy alto. La maestra tendrá serias dudas sobre si merece la pena haberse ido tan lejos de su tierra:

A pesar de la paga doble, la absorbente economía de Zaragoza no permitió a Pilar reservarse un céntimo para sus gastos. Entre su manutención en el Morro y lo que mandaba a casa, el dinero se había evaporado y la miseria suele someter a la inmovilidad a quien la padece [...]. En los meses pasados en el Morro no había conseguido ahorrar un solo céntimo [...]. Pero no había otro recurso. Comer menos o vivir eternamente en el Morro [*Ibid*, 1961: 201- 203]

En *Las batallas de Breda* (1990) el niño que cuenta la historia resume en cierto modo cómo el maestro debe aceptar de vez en cuando algún regalo de los padres de sus alumnos para sobrevivir, porque el salario no le llega:

Yo sé que algunas veces mamá le ha llevado dulces de los que ella hace tan bien, y pimientos rojos de la tahona, porque oí cómo se lo decía a papá [...]. Porque aquí un maestro casi no gana dinero... No es como en el Norte, donde está papá, que allí no pasan hambre y no tienen que jugar a las cartas en la taberna... [Fuentes, 1990: 79].

En definitiva, es así. El salario es bajo y al maestro no le queda más remedio que aceptar algún regalo de vez en cuando. Casi siempre suelen ser alimentos, y en algunos casos excepcionales ropa, como en el relato *La lengua de las mariposas* (1995). Pero el personaje se vale también de otros recursos. En el caso del maestro de *Escenas de cine mudo* (1994), la dedicación a las abejas no es una simple afición. También se dedica a los panales para conseguir parte del dinero que no le llega para sus necesidades y las de sus hijos:

Él necesitaba verlas, mirarlas cada mañana antes de ir a la escuela y por la tarde, al volver del bar, mientras mi madre hacía la cena. Cuando llegaba el buen tiempo se pasaba el día entre ellas, revisando los cuadros o cambiando los cepos y, en verano, cuando ya estaban llenas, les sacaba la miel con la que pagaría más tarde los gastos de los hijos que estaban estudiando fuera [Llamazares, 1994: 218].

En conclusión, el salario del maestro ha sido siempre muy bajo, y en no pocas ocasiones su maltrecha economía ha ido ligada a refranes no muy afortunados, que lo identifican con el hambre. Hemos visto a través de los ejemplos narrativos cómo el maestro empieza cobrando el salario a los padres de sus alumnos, cosa que no siempre resulta fácil. Posteriormente, es el Ayuntamiento al que pertenece la escuela el responsable de hacer los pagos a los maestros. Tampoco es una garantía, ya que el sueldo es bajo y no siempre llega en su momento. Pero supone un avance con respecto a la situación anterior. Por último, a partir de la II República se reconoce el derecho del maestro a ser funcionario y a cobrar del Estado, lo que supone –si no una subida salarial importante- al menos, la seguridad de poder cobrar todos los meses. Hoy día, el maestro no se ve obligado a pasar las penurias de otras épocas, pero tampoco se puede decir que los maestros actuales tengan un sueldo que pueda equipararse al de otros profesionales de su mismo rango.

3.6.2. El maestro y las Instituciones Educativas.

Sabemos que los maestros, y quizás con mucha más razón los maestros rurales, han sido siempre un instrumento en manos de los diferentes gobiernos, ya que su trabajo en el aula ha venido siempre determinado por leyes y normas que han condicionado su labor. Otra cosa es pensar que cada maestro haya hecho luego lo que haya creído conveniente, y, en la medida en que le ha sido posible, haya aplicado en el aula su forma de entender la enseñanza.

Pero hay bastantes elementos que condicionan –lo han condicionado siempre- su trabajo. A nadie se le escapa que el maestro rural es un personaje vigilado en la comunidad por los propios padres de sus alumnos, que saben lo que su hijo hace en la escuela. Y desde un punto de vista político, los maestros han sido siempre utilizados por los distintos jefes rurales, muchas veces los caciques que mantienen con su dinero a la escuela; otras, los propios Ayuntamientos. Podríamos pensar que los maestros alcanzan una cierta independencia en el momento en que son considerados funcionarios y pasan a depender de la Administración Central. Pero es sobre todo una liberación

económica, ya que así no tienen que exigir su salario a los padres de alumnos – baste recordar a don Joaquín, en *La barraca* (1898)-, o al alcalde del pueblo, que le pagará o no, dependiendo de que haya fondos suficientes en las casi siempre exiguas arcas municipales.

Cuando el maestro alcanza la categoría de funcionario, su sueldo mejora un poco, aunque no lo suficiente, pero no es cierto que lo haga tanto su independencia. La II República hará mucho a favor de los maestros rurales, tanto en la formación como en la economía, pero les exigirá a cambio un compromiso político que muchos pagarán después de la guerra, en algunos casos con su muerte, o con el exilio o la depuración, y muchos tendrán que dedicarse a otros oficios. La dictadura impuesta por el general Franco tras la guerra exigirá a los maestros un compromiso fiel al Movimiento Nacional, después de haber “limpiado” las escuelas de cuantos brotes republicanos pudieran quedar. Y cuando llega la época de transición y consolidación democráticas, aunque se recupera la independencia política y la libertad de pensamiento, los maestros deberán someterse igualmente a las nuevas leyes y aceptar los cambios que poco a poco se introducirán en el sistema educativo y que todavía hoy, como podemos apreciar en algunas novelas, les cuesta asumir a algunos personajes.

3.6.2.1. El personaje mediatizado por la política educativa.

Ya que he hablado de dictaduras, quizás convenga empezar por ver lo que sucede en la novela *Letanía de lluvia* (1993). El maestro Conrado Varela se encuentra, desde el punto de vista ideológico, cerca de las tesis marxistas, pero está inmerso en la dictadura de Primo de Rivera, lo que condiciona sobremanera su pensamiento y su forma de actuación, tanto en su vida particular como en la escuela. El maestro acusa a sus colegas de haberse vendido al dictador y haber aceptado sus imposiciones políticas y pedagógicas:

España va muy retrasada con respecto a la nueva espiritualidad del mundo y así seguirá mientras a los maestros no se les eleve a la categoría moral que les corresponde, mientras no se les dé el rango social que se merecen. De esto no carecen de culpa los más de los maestros que se han vendido a la Dictadura a cambio del simbólico beneficio de un falso sacerdocio cultural dirigido y

manipulado. Y los estudiantes lo saben. Saben que nos están dirigiendo por un camino que no es el correcto, hacia una meta impuesta por un loco de uniforme [Argüelles, 1993: 117, 118].

En un texto más imaginativo, en el territorio de ficción de Antíbula-, vemos las dificultades que tendrá el maestro don Prístoro Vivergo cuando un nuevo decreto promulgado por la dictadura decide eliminar el derecho a la coeducación, teniendo que separar en las escuelas a los niños de las niñas. Lo vemos en la novela *Los ojos vacíos* (2000):

El mismo año del asesinato de Carfán III se promulgó un código didáctico común para todas las escuelas, tanto las estatales como las privadas, basado en las “Previsiones Morales e higiénicas del educando”, cuya vigencia había estado hasta entonces restringida a los centros de enseñanza dependientes de las órdenes religiosas. Fue la llamada ley del obispo Taruján, en honor al prelado que la redactó; la cual, entre otras disposiciones que no vienen ahora a cuento, ratificaba la antigua prohibición de educar juntos a niños y niñas, haciéndola ahora extensiva al nivel primario [...]. Así, pues, el señor Prístoro Vivergo no tuvo más remedio que [...], haciendo caso omiso de la diferencia de edad entre los alumnos, dividir a éstos en solo dos grupos: el de los niños, que él tomó bajo su responsabilidad, y el de las niñas, del que se ocupaba su hermana, la señorita Llolla [Aramburu, 2000: 132, 133].

Pero si hay un cambio significativo en la educación desde el punto de vista político, éste se produce –como decía anteriormente– con la llegada al gobierno de la II República. Con frecuencia se comete el error de creer que todos los maestros que trabajaron en los nuevos planes pedagógicos de la II República se identificaron con el nuevo gobierno, lo que no siempre fue así. Pero, tanto se identificaran o no con los cambios, los maestros tuvieron que aceptar un nuevo modo educativo impuesto por el gobierno republicano. Hagamos antes un poco de historia, ya que conviene en este punto porque la figura del maestro sufrirá una profunda transformación. Se dignificará socialmente con los nuevos planes profesionales, con la subida salarial y la equiparación universitaria. Se intentará formar a un maestro capaz de asumir la nueva tarea de la República. Y así, se

convierte en el auténtico creador de la nueva conciencia social y democrática. Muchos de estos maestros desaparecerán cuando desaparezca la República. Después de la guerra civil, los maestros republicanos –muchos de ellos- serán represaliados, en una de las facetas más oscuras del franquismo.

No hay reforma educativa si no hay maestro que la lleve a término. Es la posición de la I. L. E.: la necesidad de reformar al maestro para que cualquier reforma educativa pueda cumplirse. La Institución dice: “Para bien poco servirá decretar desde las alturas del poder que nuestra educación de párvulos, primaria elemental y superior debiera de ser integral, intuitiva u objetiva, o educadora [...], todo quedaría baldío y sin efecto si faltara personal suficiente para llevarlo a término [...]. Convendremos también en que dicho cambio no podrá provenir de otra parte que del maestro, y que a infundir este espíritu y a producir este cambio en el personal docente deben dirigirse todos los esfuerzos sociales de los gobiernos”.

Es evidente que se le dará mucha importancia a la reforma de la Escuela Normal Central, por una razón lógica: es el lugar donde se educan los maestros, y si se reforma el espíritu de los maestros se asegura en parte el triunfo de los postulados republicanos.

Francisco Giner entendía que la necesaria transformación de la sociedad española solo podría conseguirse mediante la revolución personal que debería producirse en cada ciudadano. Y que esta revolución personal solo tenía un instrumento: la educación. Por eso se proponía la formación de una clase intelectual dirigente que fuera capaz de influir luego en el entramado social. Por otra parte, había que transformar la escuela pública, ya que era ésta el único vehículo capaz de incidir en la formación de los futuros ciudadanos.

Serán los nietos de Giner los que recojan el fruto de la semilla sembrada por los primeros institucionistas. Será fundamentalmente con el triunfo de la República el 14 de abril de 1931. La ciencia, la cultura y la educación, elevadas a la categoría de mitos junto a la libertad individual, constituirán la base ideológica de la República.

Y es evidente que podemos encontrar este espíritu de la República en muchos personajes. El nuevo maestro republicano lo vemos en novelas como *Reparto de tierras* (1934). El hecho de que aparezcan dos maestros, don Pantaleón y Jorge Espinosa, es bastante significativo, como hemos visto en otros

puntos de este trabajo, pues al autor le sirve para establecer una clara teoría maniquea, evidentemente a favor de la República. Jorge Espinosa ya no tiene nada que ver con el maestro tradicional, don Pantaleón, representante del viejo sistema:

El nuevo maestro ha venido con unos días de anticipación y todo lo ha transformado, empezando por blanquear las paredes. Mapas, carteles, figuras, cuadros, todo está limpio, cambiado de sitio, disponiéndose a vivir una nueva etapa. Es otra escuela. La vieja escuela de don Pantaleón murió con él, se la enterró con él. Ahora las ventanas están abiertas, las paredes limpias, claras, sin telas de arañas ni polvo. Con los mismos medios escasos, en virtud de una nueva disposición, Espinosa ha renovado la escuela [Arconada, 1988: 273].

Podemos observar claramente, en las novelas donde los autores se identifican con la II República, cómo los maestros que aparecen en ellas hacen lo mismo que sus respectivos creadores. Así lo vemos en la novela *Diario de una maestra* (1961), donde la protagonista, Irene Gal, maestra rural, parece ser el *alter ego* de Dolores Medio, que también ejerció como maestra rural y se identificó con las tesis republicanas. Y sin salirnos de esta misma órbita, un caso muy parecido es el de la maestra Gabriela, personaje protagonista de la trilogía de Josefina R. Aldecoa.

Respecto a la primera novela, *Diario de una maestra* (1961), es significativo que la maestra, Irene Gal, plantee a su antiguo profesor de Magisterio, Máximo Sáenz, algunos problemas sobre las grandes diferencias existentes entre la teoría que se explica desde la cátedra universitaria y la práctica a la que debe enfrentarse el maestro en su escuela. Señalo el siguiente párrafo, que me parece bastante explícito:

- Cuando hablabas en la Universidad, defendías la enseñanza unificada y la escuela única [...] (le dice Irene Gal).
- Bueno, el problema de la enseñanza es otra cosa, tiene otras raíces y otros obstáculos, pero no ha de librarse de la evolución social. Un día no lejano parecerá absurdo que hayan existido escuelas para ricos y escuelas para pobres, fomentando deliberadamente esta diferencia. Tan

absurdo y tan inmoral como nos parece hoy la esclavitud. La enseñanza debe ser la misma para todos, sin otra diferencia que la de la capacidad intelectual del alumno. Pero esto, naturalmente, no ha de imponerse, sino aceptarse como un principio ético (responde Máximo Sáenz) [Medio, 1984: 54 – 56].

En la novela *Historia de una maestra* (1990), Gabriela cuenta cómo ella y su marido, Ezequiel, viven de manera entusiasta el triunfo de la República y aplauden las reformas del nuevo gobierno:

Sostenía en las manos el periódico y leía: “Los maestros se adhieren entusiásticamente a la nueva República...”Una de las reformas más urgentes que va a emprender la República es la reforma de la enseñanza. La dignificación de la figura del maestro será el primer paso de esta reforma”. Ezequiel me leía fragmentos de discursos, artículos y noticias que tenían relación con la enseñanza [...]. “Es deber imperativo de las democracias el que todas las escuelas, desde la maternal a la Universidad, estén abiertas a todos los estudiantes en orden no a sus posibilidades económicas sino a su capacidad intelectual”, decía un decreto publicado en La Gaceta [Rodríguez Aldecoa, 1990: 95].

Pero en el breve periodo republicano también encontramos a maestros rurales sometidos al poder del cacique. Así lo vemos en la trilogía de Gonzalo Torrente Ballester, *Los gozos y las sombras* (1957-1962), personificado en la figura del maestro don Lino, siempre a las órdenes de su benefactor, Cayetano, el cacique republicano. Si bien, como sabemos, lo que se aborda en esta obra no es tanto la preocupación educativa como la política.

Después de la Guerra Civil, con la imposición de la Dictadura del general Franco, el maestro volverá a convertirse en un funcionario servil, a las órdenes del Movimiento Nacional. Son muchas las novelas en las que aparece reflejado el personaje, sometido a los nuevos métodos de educación fascista. Ha sido este aspecto uno de los más tratados en algunas novelas que reflejan la época, aunque desde puntos de vista muy distintos. Así, vemos cómo en la novela *El cacique* (1963), el maestro se dirige a sus alumnos para señalar la pérdida del gran benefactor de la escuela, que no es otro que el cacique, que acaba de morir,

con el fin de que vayan a su entierro y escriban unas líneas sobre tan memorable pérdida:

No hace falta que les recuerde que hemos perdido a un benemérito protector de la escuela. Por tanto, esta tarde y mañana, durante todo el día, permanecerá cerrada en señal de luto [...]. Los mayores me presentarán una redacción sobre el tema: "Reflexiones de un alumno en la muerte del bienhechor de la escuela" [...]. Es un día de luto y el deber de todos es respetar el dolor de la familia [Romero, 1987: 45, 46].

Pero donde la influencia educativa impuesta se nota más es en los métodos de aprendizaje, a través de los cuales, mediante una rutina repetitiva y estratégica, casi militar, se aleccionará durante décadas a los niños que vivieron durante el franquismo. Hay una novela que retrata este asunto desde el punto de vista humorístico: *El florido pensil* (1994):

Cantábamos a la entrada y cantábamos a la salida [...]. Cantábamos los límites de España y cantábamos la tabla de multiplicar; y los ríos, cabos y golfos. Cantábamos las respuestas del catecismo y cantábamos el Himno de la Legión, pesa en mi alma doliente calvario/ que en el fuego busca redención. Lo cantábamos todo [...]. Y cantábamos, claro, el Himno nacional. Bueno, quizás no tan claro, si se tiene en cuenta que el nuestro debe [de] ser de los pocos himnos, si no el único, que no tiene letra. Pero entonces sí la tenía [Sopeña, 1998: 221].

Y en la novela biográfica *Días del desván* (1997), el maestro coloca frente a los alumnos la bandera nacional todos los días, antes de empezar la clase.

En el hueco del tintero del primer pupitre don Brano colocaba todas las mañanas, después de la oración y mientras los alumnos permanecían de pie, la enseña nacional prendida en una vara de fresno, un mástil nudoso y torcido y un trapo precario que mostraba en la falda gualda los agujeros de las balas del frente [Mateo Díez, 1997: 111].

Si hay una novela donde se explica de manera fehaciente cuál debía ser la labor del maestro en la dictadura, ésta es *Escenas de cine mudo* (1994). En ella

vemos cómo en los libros escolares siempre estaba presente la figura del caudillo, y lo que los maestros decían a sus alumnos acerca del dictador no podía ser más aleccionador para ellos:

En la escuela los maestros repetían cada día la lección con la que comenzaba la enciclopedia, y que era la que venía en la ilustración, hasta que consiguieron que la aprendiéramos de memoria. En síntesis, lo que decía es que Franco era muy bueno, que había ganado una guerra y que había salvado a España y que, gracias a él, los españoles podíamos vivir tranquilos y sentirnos orgullosos de haber nacido en España [Llamazares, 1994: 156].

Con evidente sentido del humor e ironía, Luis Landero explica en *Entre líneas* (1996) cómo era la metodología que utilizaba don Pedro para desasnar a sus alumnos:

Dividía la clase en zona nacional y zona republicana. Los primeros eran los listos y los otros los torpes, y todos empezaban de republicanos menos él, cuya misión consistía en liberar de la ignorancia a la zona rebelde. Según los muchachos iban pasando a la parte nacional, les iba adjudicando los nombres de las ciudades liberadas, y a los primeros en pasar, les llamaba Ceuta y Melilla. Al final del curso, quienes acabasen de republicanos suspendían, y los otros aprobaban, según la ciudad así la nota. Ya ven ustedes qué fácil era la pedagogía entonces [Landero, 2001: 35].

3.6.2.2. Las influencias pedagógicas.

El siglo XIX ve nacer una ciencia nueva: la Pedagogía. A finales del siglo XIX se aprecia un nuevo interés por las cuestiones educativas. Los principios de libertad alcanzan el terreno particular de la enseñanza y provocan una pequeña revolución. Todas las formas de la pedagogía clásica tradicionalmente admitidas se discuten. Todo resulta problema: la disciplina, el modo de enseñar, los contenidos de la enseñanza, la formación de los maestros, los límites de su misión, sus deberes, la relación de los padres con la enseñanza y la intervención

en los conflictos pedagógicos. Así, se va creando una especie de filosofía pedagógica que se esfuerza en conocer mejor la psicología infantil. Nunca había preocupado tanto el niño a sus mayores. Es, sin duda, Giner de los Ríos quien impulsó más a fondo el análisis de esta nueva tendencia y al mismo tiempo quien supo ilustrarla mejor. Su papel en la renovación de los estudios y su preocupación por la pedagogía en España son esenciales para entender algunas de las reformas educativas que se emprenderán en la escuela.

En el año 1898, que daría el nombre en España a la Generación del 98, se tuvo que firmar el final del Imperio colonial español (Tratado de París). Era, además, el término del siglo XIX español y el comienzo de un nuevo siglo:

El siglo actual se abrió con una general reacción de los espíritus, una vez vencida la ráfaga pesimista originada por el fracaso de nuestro problema ultramarino y la depresión ocasionada por la derrota militar y diplomática de 1898. Una explosión por obra propia y de un regreso a todo lo castizo en la parte grande y eficaz de nuestra cultura del XVI y el XVII, animó el espíritu de las generaciones nuevas y de las formadas en las últimas décadas del siglo XIX [Altamira, 1923: 224].

Miguel de Unamuno fue uno de los escritores de la Generación del 98 que más se preocupó por los asuntos de la educación en España. Dice lo siguiente: “Es así la escuela –su acontecer diario- la que deviene ocasión y modelo de vivir la comunidad civil, o, lo que es igual, de educar nuestro íntimo modo de ser, nuestra niñez social y colectiva. Es preciso convertir la patria en escuela y a la escuela en un apunte de la sociedad. A partir de aquí puede desmadejar con acierto toda la doctrina regeneracionista en materia de educación. Es, pues, preciso convertir a la patria en escuela, enseñándonos mutuamente y comulgando en la enseñanza, de donde nacerá el amor. No creáis en la valía de un estadista que no sea ante todo y sobre todo educador de su pueblo...[...], y si la sociedad patria debe convertirse en escuela, toda escuela ha de ser también una verdadera sociedad, una pequeña patria (Discurso en el Certamen Pedagógico de Orense, junio 1903, O. C., p. 533).

La vena regeneracionista de Unamuno se une a su casticismo crítico y a su fe en la cultura del pueblo en las ocasiones en que entra, aunque de pasada, en los contenidos de aprendizaje de la escuela primaria.

Por lo que respecta a algunas obras, ya encontramos a un personaje imbuido por ciertas ideas pedagógicas. Se trata de Manuel Barrantes, el particular maestro de Artobas, personaje de la novela *Siempre algún día* (1998), que exhibe una erudición pedagógica de la que no pueden presumir la mayoría de los maestros rurales, y que reproduzco a continuación:

Como Tolstói, admitía haberse formado en el terreno pedagógico leyendo a Rosseau y a Pestalozzi, por lo que se refiere al naturalismo y a la organización de la escuela, y a Froebel por lo que vincula a ésta con cierto misticismo. Admiraba a Montaigne, del que decía haber tomado el principio del niño como factor activo, y a Condillac, por sus estudios sobre pedagogía evolutiva. Soñaba con levantar una pequeña escuela de piedra en el corazón del pueblo, para poner en práctica las lecciones de Pestalozzi y las ideas de Giner de los Ríos, con el que compartía, entre otros, el principio de la coeducación, pues, según decía no había fundamento para prohibir, durante el aprendizaje, la comunidad en que uno y otro sexo viven en familia y en la sociedad [Vila, 1998: 233].

Proclamada la República el 14 de abril de 1931, el Gobierno Provisional se dispuso a la tarea de la Reforma educativa a través del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de la mano de Marcelino Domingo. El ideario pedagógico recogía el pensamiento “institucionista” sobre educación, renovado por la fluencia continua de la Escuela Nueva europea.

Era de esperar el acercamiento entre la República y el grupo de la *Revista de Pedagogía*, no solo desde el punto de vista ideológico o de contenido doctrinal, sino también personal. En mayo de 1931 se recoge la siguiente información: “Ahora se abren nuevas perspectivas a la cultura y a la vida de toda España. Los gobernantes de la República han manifestado reiteradamente sus propósitos de atender a la educación y a las escuelas nacionales de un modo preferente. Y los maestros españoles estamos obligados a responder a esos propósitos con todo nuestro entusiasmo y todas nuestras fuerzas. Dos modos esenciales hay para hacerlo: uno, trabajando cada día con mayor intensidad en las escuelas, mejorar las técnicas actuales, elevar cada vez más el nivel de nuestros fines culturales y educativos; otro, llevar a la escuela y fuera de ella a los niños y a los padres, al

pueblo, en suma, el espíritu de la República, el sentido de la libertad, de la autodeterminación, y de la responsabilidad” [en Capitán Díaz, 1994: 590, 591].

Para la escuela republicana la *Revista de Pedagogía* fue mucho más que una revista de educación y enseñanza. No es de extrañar que ésta sea una cita constante y continua en el estudio de la educación y de la realidad escolar en la España republicana de aquellos años. En la revista salieron a la luz una y otra vez temas de política educativa, de instrucción pública, de las ciencias de la educación: escuela laica; educación moral; coeducación; bilingüismo en la escuela; posibilidad de acceso a todos los niveles de educación del pueblo; la escuela y lo social; la formación del magisterio; la escuela activa; la educación sexual, etc.

Fernando de los Ríos, Domingo Barnes, Rodolfo Llopis, constituyen junto con Marcelino Domingo el equipo educativo que asumió la tarea de crear la escuela de la República. Todos ellos procedían de la I. L. E.

Pero una cosa es la teoría y otra muy diferente es la práctica. El maestro republicano asume muy bien la primera parte, pero es muy difícil aplicar los métodos educativos, poner en práctica todo lo aprendido, cuando uno se encuentra ante un grupo de niños, muchas veces hambrientos, cuando faltan los recursos básicos, cuando se trata simplemente de conseguir que los alumnos vayan a la escuela.

Así, en la novela de Dolores Medio, *Diario de una maestra* (1961), Máximo Sáenz, el protagonista masculino, profesor de la Escuela Normal, es un poco el guía, el maestro de Irene Gal, a la vez que su compañero sentimental. El personaje representa a aquéllos que dominan la teoría y la utilizan para el desempeño de su profesión, pero que a su vez siembran en el alma más pura de los maestros más jóvenes –Irene en este caso- lo que después se puede convertir en la decepción, cuando se choque con la realidad brutal. Son significativas algunas alusiones del profesor acerca de lo que se entendía en la época como renovación de la enseñanza. Así, el profesor se expresa de esta manera:

Bien, veamos otros sistemas más o menos empíricos, nacidos algunos ocasionalmente, como probaremos más tarde al estudiarlos. Dalton (Massachussetts), Laboratory Plan. Una mujer lo organiza: Elena Parkhurs..., Winnetka (Chicago) profesor Washburne...Francia:

Cousinet...Italia: Lombardo Radice como inspirador [...]. Irene Gal recuerda de pronto el caso de Elena Parkhurs...Elena Parkhurs posiblemente se encontró también perpleja al enfrentarse con un grupo de muchachos a los que era preciso entretener con algún trabajo, en tanto organizaba su tarea. Así nació el Plan Dalton [Medio, 1961: 11, 25].

El Plan Dalton fue creado por la educadora Ellen Parkhurs, nacida en 1890 en Dalton (Estados Unidos). Fundó la *Children's University School* en la que aplicó su plan. Entre las características principales está el respeto a la individualidad del alumno, para que realice su trabajo con total libertad y con responsabilidad. Se aplica a niños en la segunda infancia y a adolescentes que ya saben leer, escribir y calcular.

Carleton Washburne es el creador del sistema de Winnetka. Nació el 2 de diciembre de 1889 en Chicago (Estados Unidos). En su obra *La Escuela Individualizada* expone que la educación debe crear un ambiente propicio, estímulos, guías, para ayudar a los niños a que se desarrollen social y personalmente. En 1919 transformó las escuelas públicas de Winnetka en laboratorios de educación. Adaptaron la escuela a las diferencias individuales.

Roger Cousinet es uno de los grandes pedagogos franceses. Nació en 1889. Su método "Cousinet" es conocido como el de trabajo libre por grupos. Su concepción pedagógica está influenciada por las ideas de Rousseau y Dewey.

Lombardo Radice fue un pedagogo italiano, nacido en 1879 en Catania, autor de la reforma de la escuela elemental de su país. Ha sido muy estudiada en todo el mundo su teoría sobre la importancia de una ecuación predominantemente estética en la escuela primaria.

Ante tal erudición, la pregunta de Irene Gal, estudiante de Magisterio, puede parecer ridícula, aunque no es más que el resultado de su inexperiencia y desconocimiento del sistema educativo de España por entonces: "Yo...Señor Sáenz, quería preguntarle si...bueno, si alguno de esos sistemas a los que se refería, podrían ensayarse en una escuela rural española" [Medio, 1984: 15].

El profesor se encarga de incendiar la mente de la futura maestra: "Desde luego, pequeña. No solo es posible, sino que debemos, que tenemos la obligación de renovar la enseñanza, de revitalizarla, de llevar a la escuela el nuevo concepto de la existencia" [*Ibid*, 1984: 15].

Como ya he dicho en distintas ocasiones, la mayoría de las ideas que aporta la República para la reforma de la enseñanza y de la escuela pública, provienen de la Institución Libre de Enseñanza. De esa manera, no es difícil encontrar en las novelas la referencia a algún maestro que proceda de dicha Institución. Lo dice así Castilla del Pino al referirse a su maestro, don Gabriel Arenas, en su obra autobiográfica *Pretérito imperfecto* (1997): “Después he tenido noticia, vaga por lo demás, de que procedía de la Institución Libre de Enseñanza. Algunas de sus actitudes lo hacen verosímil” [Castilla, 1997: 75, Nota 27].

Si el elemento principal del proceso educativo es el alumno, es lógico pensar que la mejor teoría que un maestro o una maestra pueden aprender es aquella que te enseña a valorar ese elemento. Y para ello no hace falta ninguna teoría mediatizada por la influencia política, sea o no republicana. Por eso, Gabriela, recuerda a su profesor de la Escuela Normal, don Ernesto, cuando le decía:

“La joya más preciosa carece de valor si la comparamos con un niño. La planta más hermosa es solo una pincelada de verdor; la máquina más complicada es imperfecta al lado de ese pequeño ser que piensa, ríe y llora. Y ese ser maravilloso, ese hombre en potencia ante el cual se doblega la Naturaleza, os ha sido confiado, mejor dicho, os será confiado a vosotras...” Don Ernesto se llamaba y parecía que su misión no era otra que la de insuflarnos el entusiasmo que nuestra profesión nos iba a exigir. Muchas veces me he acordado de él. He rememorado con amargura o con humor aquellas ampulosas afirmaciones suyas: “La patria, la sociedad, los padres, esperan de vosotras el milagro, la chispa que encienda la inteligencia y forje el carácter de esos futuros ciudadanos...” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 22].

Por lo que respecta a los años que siguieron a la Guerra Civil, con el consiguiente triunfo de los Nacionales, todos sabemos que fue una de las principales motivaciones franquistas eliminar de la escuela todos los brotes pedagógicos que procedían de la I. L. E. Las descalificaciones a la Institución son numerosas. Para quienes habían hecho consigna y proyecto de la ética, la libertad, la verdad e independencia científica, las acusaciones de ahora solo les atribuyen malicia, sectarismo y error. La I. L. E. es denunciada como la ejecutora

de lo que Menéndez Pelayo había calificado como “liquidación del pasado” [en Mayordomo Pérez: II, 1990].

La nueva forma de entender la educación, basada en los pilares de la religión y de la patria, la hemos visto ya ejemplificada en algunos personajes de las novelas. No creo que sea necesario ser redundantes en un aspecto que, de todas formas, volveré a tratar más adelante con motivo del estudio de aspectos religiosos y políticos en los que se verán inmersos los maestros rurales en algunas obras.

3.6.2.3. La vocación.

Hay una evidente relación entre los aspectos que vengo tratando en este apartado y la vocación del personaje. Existen algunas profesiones que requieren más que otras de una especial vocación. Quizás sean aquéllas cuya dificultad es mayor y, sin embargo, no lo es tanto la recompensa que se obtendrá a cambio, y que, además, exigen una personal dedicación, a sabiendas de que nunca te agradecerán suficientemente el esfuerzo. Hasta no hace mucho se decía que los maestros, sobre todo aquellos condenados a vivir la mayor parte de su juventud en pueblos lejanos y aislados, tenían que tener vocación. Quizás esa idea haya cambiado un poco hoy día, debido a que los desplazamientos son más fáciles, hay mejores carreteras y más posibilidades de viajar en vehículos propios. Lo que posibilita que ya casi ningún maestro viva en poblaciones pequeñas, ya que normalmente prefieren desplazarse desde la ciudad más próxima. En suma, un trabajo que se hace más cómodo, para el que ya no es imprescindible la vocación.

Pero alguna vocación debían de tener aquellos maestros de hace algunos años que, pudiendo elegir otra forma de vida más cómoda, decidían marcharse a una escuela rural, a sabiendas de las dificultades que tendrían para vivir en un pueblo pequeño, muchas veces en una aldea miserable, donde ni siquiera les sería fácil encontrar una vivienda digna.

Pero también es cierto que esa vocación, esa necesaria creencia en el desarrollo de los proyectos, esa lucha para resolver las muchas dificultades, a veces se viene abajo, y se produce la necesaria reflexión pesimista, incluso el

desánimo más palpable, cuando el maestro entiende que su trabajo no tiene sentido. Veremos estas dos vertientes a través de algunas novelas.

Coincido con Ortega y Velasco [1991] cuando digo que la vocación es uno de los rasgos más peculiares de la profesión. La alta dignidad de la tarea que hay que desempeñar implica una especie de llamada interior de corte más o menos espiritualista. Vocación que se convierte en el signo de identidad más definitorio del oficio, y que actuará justificando en todo momento la posición del maestro y sus muchas contradicciones. Y cuando más incomprendido, frustrante o devaluado sea el trabajo, mayor será el énfasis puesto en la vocación como último recurso para dotarlo de sentido. Es sin duda en la sociedad rural donde esta concepción encuentra su más cabal expresión. Es allí donde el maestro vive el aislamiento con mayor intensidad y necesita más creencias acerca de su singular inserción social. Y las encuentra en este reducto interior que es su conciencia, que le habla de lo sublime de su misión, independientemente de sus resultados. De ahí que en la formación de los maestros se haya puesto el acento no tanto en los contenidos culturales, sino sobre todo en los aspectos religiosos-morales capaces de falsear la realidad.

“La vocación conduce a un modo de vida propio. El maestro lo es en todas partes y ha de dar, consiguientemente, buen ejemplo en todo momento y lugar. Al maestro rural es al que se dirige más estrictamente este imperativo, en virtud de que es él quien resulta visible más tiempo y más fácilmente. Como no podía ser menos, se vuelve a justificar esta actitud bajo el ropaje de la religiosidad del oficio. La mera presencia de su ejecutante parece irradiar efectos sorprendentes; vida y profesión coinciden en el maestro por estar dotado de un carisma particular que le hace ejercer su tarea moralizadora por su mera presencia. Pero esta cualidad es factible precisamente por vivir al margen de la sociedad en donde actúa, lo que le permite destacarse permanentemente como un representante de “otro reino”, del que emanan sus gracias bienhechoras. Lo que, a su vez, requiere en el oficiante una entrega y una abnegación propias de los menesteres eclesiales” [*Ibid.*: 1991: 24, 25].

No resulta fácil establecer con precisión cuál pueda ser el motivo por el que se elige –o se ejerce– una profesión. Incluso el término elección puede resultar

exagerado, si con él se pretende hacer referencia a actuaciones voluntarias que emanen reflexivamente de esa idea socio-personal que solemos identificar como “libertad del hombre”.

Hay también otras razones de carácter menos vocacional a la hora de decidirse por una profesión como el Magisterio. Por ejemplo, que es una profesión que no requiere demasiado esfuerzo; que el trabajo puede realizarse sin exagerado agobio de controles y controladores; que se puede disfrutar de una racional distribución de trabajo y descanso (horarios flexibles, fines de semana, largas vacaciones...); son, sin lugar a dudas, incentivos que se suelen tener más o menos en cuenta al elegir la profesión.

Hay también una realidad que no puede ocultarse. Muchos maestros eligen la profesión por ser una carrera fácil que no les exigirá demasiados esfuerzos intelectuales. El Plan de 1950 solo exigía bachillerato elemental más tres años de carrera y una reválida final. Y a pesar de las modificaciones que se introdujeron en los Planes sucesivos de 1967 y 1971, la “blandura” académica siguió persistiendo. Ni siquiera les era exigida la selectividad, una vez terminado COU. Tal rebaja en relación con los requisitos que se exigían en otras carreras universitarias ha contribuido al mantenimiento de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Y así lo vemos en una novela enmarcada dentro del periodo de consolidación democrática: *Plenilunio* (1997), donde la maestra Susana Grey confiesa los motivos de su dedicación al Magisterio: “Estudí Magisterio por comodidad o pereza, porque era una carrera corta y no parecía difícil” [Muñoz Molina, 1997: 226].

Recojo lo que dice al respecto de la vocación Rafael Altamira en su *Ideario Pedagógico* (1923): “Su vocación, inclinación natural y espontánea del espíritu hacia la docencia, representa en el orden profesional lo que el amor, el interés, en cualquier otra actividad en la vida. La verdadera vocación no es un impulso momentáneo, ni la mera atracción de una actividad agradable, sino la que ilumina y sostiene al hombre en el ejercicio de toda una actividad contra las dificultades y los problemas graves que toda profesión lleva consigo; la profesión de maestro es de las que necesitan más vocación, porque quizás no hay ninguna otra más erizada de escollos y más propicia al desaliento y a la caída cuando solo se cuenta con una vocación aparente. Son necesarias, en fin, unas condiciones de carácter o de genio para el trato de los educandos, como son el respeto, la

consideración, el amor –la enseñanza es ante todo obra de amor, un amor positivo y real, no de labios afuera- para la mejor convivencia en la escuela; la fe en el esfuerzo...” [en Capitán Díaz, 1994: 326].

Para Giner de los Ríos, “el maestro necesita dos cualidades, tan indispensable una como la otra: la ciencia, pero también la vocación. A una le corresponde la instrucción; a la otra la educación del niño. Platón será el eterno modelo de una enseñanza digna de ese nombre, enseñanza sin reglamento, sin concurso, sin libros clásicos, sin horas de clase, sin exámenes; sin bonetes de doctor, sin muceta y otras insignias solemnes; y -lo que es más grave aún- sin ese abismo aristocrático entre el maestro y el alumno, actualmente extraños el uno al otro en cuanto a lo esencial de su vida” [en Turín: 1967: 57].

La idea sobre la vocación del maestro, aunque cambien los postulados ideológicos, no es muy diferente en la concepción del personaje franquista. Así “la ley hace depositario al maestro de la noble misión de enseñar, le entrega la niñez, le otorga la condición de delegado de la sociedad para formar las almas de quienes han de ser los hombres del mañana, le confiere el carácter de forjador del espíritu de la España futura. Tan elevada misión que solo puede compararse a la del apóstol, exige vocación clara, ejemplar conducta y preparación competente. La delineación del tipo del maestro se perfila con imperiosa exigencia por la magnitud de la responsabilidad, por el cúmulo de deberes que inexorablemente ha de cumplir. No es una profesión para la que sirve cualquiera, sino que reclama selección de almas capaces, porque, como en el Evangelio, muchos son los llamados, pero pocos los elegidos. La vocación del maestro entraña un espíritu de servicio a Dios y a la Patria y ha de ser suscitada, estimulada y dirigida con el mismo celo y empeño que pone la Iglesia en el cultivo de las vocaciones apostólicas” [Mayordomo, 1990: 274, 275].

Resulta curioso que no aparezca este aspecto de la vocación en la mayoría de los personajes hasta las novelas que se contextualizan en la época republicana, como si en las anteriores épocas, acaso más difíciles, el maestro no hubiera necesitado de esta característica, al parecer inherente a su profesión. Pero así es. Podemos encontrar este aspecto tratado en cinco novelas de ambientación republicana (el periodo donde más aparece), otra en el periodo de la dictadura franquista, y una más en la época de consolidación democrática, *Plenilunio* (1997), a la que ya me he referido. Lo que nos lleva a una conclusión

obligada: es en el periodo en el que más se valora la figura del maestro donde éste encuentra una motivación para dedicarse a la tarea educativa. Hace falta, por tanto, que haya primero una preocupación pedagógica desde arriba para que se produzca a raíz de eso una respuesta vocacional. Partimos, pues, de aquellas novelas cuya acción se desarrolla en el contexto de la II República.

Dolores Medio describe muy bien las sensaciones de Irene Gal al frente de su primer grupo de alumnos, en el momento en que se cuestiona si realmente existe la vocación, en *Diario de una maestra* (1961):

Pensaba entonces: ¿Existe realmente la vocación? Si es así, si la vocación es un deseo fuerte que nos arrastra a seguir un camino determinado, yo no tengo vocación. No seré nunca una buena maestra. Pero cuando se vio al frente de su escuela, dueña y responsable de un montón de pequeñas vidas, que se le iban entregando al menor contacto amoroso, empezó a sentir esa fuerza, ese imperativo...hasta el extremo de postergar sus estudios, de pedirle a Máximo Sáenz un nuevo plazo de separación, exponiéndose a perderle, para no malograr su obra [Medio, 1984: 151].

Y en esta misma línea describe Gabriela en *Historia de una maestra* (1990) la emoción que le produce pensar en su vocación, cuando se encuentra al frente de sus alumnos. A pesar de las dificultades, del frío, incluso del hambre, de la miseria en fin con que se vive en los pueblos, la enseñanza para ella merece la pena:

La escuela sería mi único recurso. Por entonces, ya empezaba a sentir esa profunda e incomparable plenitud que produce la entrega al propio oficio. Me sumergía en mi trabajo y el trabajo me estimulaba para emprender nuevos caminos. Cada día surgía un nuevo obstáculo y a la vez, el reto de resolverlo. Los niños avanzaban, vibraban, aprendían. Y yo me sentía enardecida con los resultados de ese aprendizaje que era al mismo tiempo el mío.

Nunca he vuelto a sentir con mayor intensidad el valor de lo que estaba haciendo. Era consciente de que podía llenar mi vida solo con mi escuela. Cerraba la puerta tras de mí al entrar en ella cada día. Y las miradas de los niños, las sonrisas, la atención contenida, la avidez que

mostraban por los nuevos descubrimientos que juntos íbamos a hacer, me trastornaban, me embriagaban [...].

Yo me decía, no puede existir dedicación más hermosa que ésta. Compartir con los niños lo que yo sabía, despertar en ellos el deseo de averiguar por su cuenta las causas de los fenómenos, las razones de los hechos históricos. Ese era el milagro de una profesión que estaba empezando a vivir y que me mantenía contenta a pesar de la nieve y la cocina oscura, a pesar de lo poco que aparentemente me daban y lo mucho que yo tenía que dar. O quizás por eso mismo. Una exaltación juvenil me trastornaba y un aura de heroína me rodeaba ante mis ojos. Tenía que pasar mucho tiempo hasta que yo me diera cuenta de que lo que me daban los niños valía más que todo lo que ellos recibían de mí [Rodríguez Aldecoa, 1990: 34, 35].

Es evidente que esa vocación, cuando es sincera, no pasa desapercibida para los otros. Es normal que la perciban los padres de alumnos, ya que de alguna manera el maestro se la transmite a los niños, y éstos se la hacen ver a los padres. También es lógico que el estado de ánimo se contagie a quienes están alrededor. En el caso de la novela *Mujeres de negro* (1994), Juana puede definir muy bien la vocación de su madre:

La escuela fue un éxito desde el primer momento. Y yo volví a descubrir en mi madre la sonrisa y el tono de voz que reservaba para sus clases. Desde muy pequeña había captado la transformación que se producía en ella cuando se enfrentaba con un grupo de alumnos. Fuera quedaban las preocupaciones o las tristezas. Salía de sí misma y era capaz de crear a su alrededor una atmósfera de vigoroso entusiasmo [Rodríguez Aldecoa, 1994: 65].

En esa misma línea debemos interpretar la figura de don Gregorio en el relato *La lengua de las mariposas* (1995), pues, aunque no se refiera de manera específica a la vocación del personaje en ningún momento, podemos apreciar con claridad el entusiasmo del maestro a la hora de enseñar a sus alumnos.

También los niños saben apreciar la virtud vocacional del maestro, porque lo que el personaje transmite ellos lo reciben de forma distinta a como lo toman cuando media la violencia o el castigo. Así se manifiesta en la novela *Los hijos muertos* (1958):

“Al fin, conseguí lo que soy: un pobre maestrillo de escuela. Pero también así, y por eso lo escogí, puede hacerse mucho. No todo el mundo tiene vocación para enseñar: y yo creo que he nacido exclusivamente para eso”. Es verdad que Patinito tenía celo y amor a la escuela. Los chicos de Hegroz le respetaron como no supieron hacerlo ante los puños contundentes de Pascual Dominico [Matute, 1981: 86].

Y cuando llegan las dificultades, será la vocación de la maestra la que sepa imponerse sobre la injusticia. Lo vemos en *Mujeres de negro* (1994), en el exilio de Gabriela en México, cuando intenta por todos los medios poner en funcionamiento una escuela para los niños más pobres, para los que nada tienen, para quienes los gobernantes preparan el futuro, impidiéndoles la educación, la mano de obra barata que no proteste, casi los esclavos:

Separarían a los niños de las niñas y se abriría una investigación para ver si el ministerio podía autorizar una escuela doméstica que no tenía permisos ni controles. Mi madre se limitó a decir: “Podían haber enviado antes a alguien para comprobar que aquí había cuarenta niños analfabetos”.

No se supo el origen de la denuncia que motivó la visita del inspector de Instrucción. Pero la denuncia había existido. Octavio tuvo que mover muchos hilos. Llamó a muchas puertas de caoba, visitó muchos despachos regiamente decorados hasta que logró convencer a quien correspondía, “de la utilidad y el servicio de una pequeña escuela primaria, asentada en una hacienda, sin costo alguno para el gobierno y con la garantía de una maestra titulada que venía de España como tantos a compartir su esfuerzo con nosotros” [Rodríguez Aldecoa, 1994: 88, 89].

Y es precisamente ese espíritu de lucha contra la injusticia lo que mueve muchas veces al maestro y lo predispone a ir a aquellos lugares donde más se le necesita. Quizás, de alguna forma, también el maestro sea un poco como el misionero, porque ambos deciden entregar su vida a los demás, cada uno a su manera: uno mirando al cielo, y otro a la tierra. No en vano, alguien denominó a los maestros de esta época como “los nuevos sacerdotes de la República”. Y no en vano, también se llamó con un nombre muy característicos al movimiento

cultural para desarrollar los pueblos más pequeños, y que fundó la República: Las Misiones Pedagógicas.

Encontramos un ejemplo muy clarificador en la novela *Las hogueras* (1964):

Cuando Asunción Molino llegó a Son Bauló de supernumeraria, pensó en las monjas que iban al Congo. Ella también haría apostolado. Hizo sacrificios por los niños y daba clases a los jornaleros sin cobrar nada [Alós, 1987: 23].

Pero es evidente que hay un factor determinante que hace posible esa preparación para el sacrificio y el esfuerzo: la juventud. Así lo recoge Josefina R. Aldecoa, cuando la protagonista de la trilogía, Gabriela, decide salir de España para marcharse a ejercer el magisterio a Guinea, como se dice en la última novela de la trilogía, *La fuerza del destino*:

Yo hubiera vuelto a Guinea, pero no me dejaron. Qué locura, decían mis padres. Me coaccionaron, me obligaron a quedarme. Yo era joven y soñadora de sueños pequeños y grandes. Había hecho en Guinea el mismo trabajo que iba a seguir haciendo en otros pueblos: educar, luchar para que los niños supieran más y en consecuencia se defendieran mejor de las injusticias a que estaban sometidos. Ésos eran los sueños grandes [...].

Más que proyectar, lo que he hecho ha sido elegir alguna vez lo posible, lo que estaba a mi alcance. Elegí marcharme a África cuando era muy joven [Rodríguez Aldecoa, 1997: 26, 39]

No será otra la fuerza que guíe sus pasos de vuelta a España, a los pueblos apartados, a los más atrasados y miserables, labor para la que ahora se sentirá acompañada por su marido. Aparte de la vocación, que tiene que tener mucho de altruismo, a veces los maestros parecen avocados a un destino trágico, que, visto desde la perspectiva de los años, nos puede parecer ingenuo, cuando no ridículo, porque en su afán vocacional algunos maestros pretenden nada menos que cambiar el mundo:

Y de Guinea vuelta a España y el encuentro con Ezequiel y nuestra vida juntos, dos maestros entusiasmados, locos por enseñar, por educar, por cambiar el mundo que nos rodeaba, tan pobre, tan mezquino e ignorante.

Embriagados de altruismo, ascetas convencidos, compartíamos la tarea más desinteresada y fértil, educar a los abandonados en sus desiertos culturales durante siglos de la historia de España [*ibid*, 1997: 31].

Pero es evidente que la realidad es un muro indestructible, y el maestro que acaso inició su andadura profesional pensando que las cosas cambiarían con su presencia, acabará claudicando ante la abulia y la rutina que se imponen, y también ante la desesperanza. Así se recoge en *Reparto de tierras* (1934):

Los lunes son días que pasan sobre las escuelas como mañanas de niebla baja [...]. En los lunes la escuela es más odiosa y las horas tan largas como lecciones difíciles. Los libros aburren. Huelen a humedad de ratonera [...]. En Robledillo la escuela es como un gallinero. [...]. Los pobres mandan a los chicos a la escuela para que coman letras y no pan [Arconada, 1988: 69].

Pero nada hay más eficaz para el desencanto que la comprobación de la realidad, cuando es adversa. De repente, todos los sueños se desmoronan, nada es igual que era cuando el maestro se preparaba para ejercer la profesión más bonita del mundo. Porque, sin duda, nada es más bonito que enseñar a los niños, prepararlos para la vida. Pero una cosa es la teoría, y otra es la práctica. Es la primera sensación del fracaso. Me parece que ese momento lo ilustra a la perfección Dolores Medio, cuando Irene Gal llega a su primer destino y se enfrenta por primera vez a sus alumnos, en la novela *Diario de una maestra* (1961):

Muchas veces en la época de sus estudios y más tarde, cuando se preparaba para ejercer su profesión, había pensado en este momento. En el gran momento esperado con ilusión. Había preparado planes, hecho proyectos...Todo, naturalmente, un poco en el aire, sin saber dónde ni cuándo iban a realizarse. Sin conocer el material que iba a confiársele. Pero todo llega y ahora, al enfrentarse con la realidad,

como si la tomara por sorpresa, sus fuerzas se paralizan, sus energías desaparecen, se le olvidan sus proyectos, no se le ocurre ni lo más elemental [...]. Como si una mano con una esponja húmeda hubiera borrado de una pizarra todo lo escrito sobre ella.

También siente la sensación angustiosa de quien se ha pasado meses, quizá años, hinchando un globo y éste se le desinfla de repente.

Irene Gal está desinflada, impotente para la acción, ahora que necesita toda su energía para empezar su tarea.

Hay que hacer algo, claro. Empezar por algo. Pero no se le ocurre nada. Siente cansancio. Desgana. Deseo de que pase pronto el día. De que pasen otros días. Meses. El curso entero. Que llegue en seguida la primavera [Medio, 1984: 22, 24].

Y un día llega el desánimo, la sensación de haberse equivocado de profesión, las ganas de dejarlo todo de repente y empezar una nueva vida en otra parte, dedicada a otro oficio:

Algunos días [...] está desesperada. Siente deseos de llorar, de abandonarlo todo y marcharse a Madrid a continuar sus estudios [...]. Las cosas marchan cada una por su camino, como en una nueva y absurda torre de Babel [*Ibid*, 1984: 35, 36].

Tampoco Gabriela quiere recordar su primer destino, porque fue su primer fracaso, en *Historia de una maestra* (1990):

Yo creo que no me acuerdo nunca de la primera escuela que tuve como interina porque fracasé en ella. Fue un fracaso mío, personal, porque no supe, no pude en tan poco tiempo entrar de verdad en el pueblo [Rodríguez Aldecoa, 1990: 16].

La visión más cercana en el tiempo, sobre el aspecto de la vocación, la encontramos en la novela *Plenilunio* (1997). En ella la maestra Susana Grey confiesa lo que muchos maestros y maestras seguramente confirmarían hoy día al referirse a los problemas educativos: “Ya no me ilusiona nada enseñar, no tengo fuerzas, y además no son buenos tiempos para hacer este trabajo” [Muñoz Molina, 1997: 477].

En conclusión, se puede afirmar que, aunque hoy todavía hay quienes piensan que la vocación sigue siendo una característica importante para el maestro, ya no lo es en la misma medida en que lo fue en otro tiempo. La profesión ha cambiado, los maestros ya no son los mismos profesionales que no hace muchos años tenían que enterrarse en un pueblo para vivir en un medio que con bastante frecuencia les resultaba hostil o, cuando menos, extraño. Y, por otra parte, y como lo hemos visto en los diferentes ejemplos literarios a través de los distintos personajes, cuando más se ha ponderado la vocación del maestro ha sido cuando los gobiernos han tomado cartas en el asunto y también se han implicado. No hay que olvidar que fue en el periodo republicano cuando más implicación política hubo por parte de los gobernantes, hasta el punto de que –hoy lo podemos afirmar- en gran medida ese empeño por cambiar radicalmente la enseñanza influyó negativamente en la consolidación de la II República.

3.6.2.4. La formación del maestro.

En el inmenso examen de conciencia que hicieron a finales de siglo (1898) los españoles, y que fue profundamente pesimista, las cuestiones de educación ocuparon un lugar preferente. Uno de los problemas que acarreará la nueva pedagogía será el maestro. ¿Cuáles deben ser su formación, sus cualidades personales, su cultura, su vocación? Giner, Cossío, los Congresos Pedagógicos de España y otros lugares de Europa, abordan la cuestión con frecuencia. Frente al niño, el maestro no puede ser ya solo la persona que sabe. Necesita la ciencia, pero también la vocación. El papel del maestro se hace más complejo y discutido.

Hay que tener en cuenta que a finales del siglo XIX para ser maestro solo había que reunir unas cualidades y requisitos. La ley exigía lo menos que se podía pedir. Las condiciones de aptitud eran éstas: Un certificado, expedido por el sacerdote de su lugar de origen, de haber sido examinado y aprobado en la doctrina cristiana, y otro certificado de buenas costumbres, garantizado por tres testigos. Con esas dos condiciones el candidato comparecía ante un tribunal compuesto de dos comisarios del municipio asistidos de dos examinadores. Se comprobaba entonces sus competencias en lectura, escritura, modelos de diferentes letras, redactar, las cuatro operaciones básicas en matemáticas. Ese examen respondía al reclutamiento local. Era el mínimo que debían exigir los

ayuntamientos que no querían o no podían llamar a un maestro que saliera de la Escuela Normal. Los maestros que salían de la Escuela Normal enseñaban: catecismo de doctrina cristiana, historia sagrada, lectura, caligrafía, gramática española, aritmética, geometría, dibujo, geografía, resumen de historia de España, nociones de agricultura y principios de educación [Turín, 1967: 92].

Macías Picabea, en su obra *El problema nacional* (1899) dice lo siguiente acerca de la formación de los maestros:

Ni se educa, ni se enseña, ni el maestro está formado para ello. ¿Hasta dónde no es popular en España la pobre, huera e ideológica pedantería de estos desgraciados (los maestros), que parecen aquí formados para rigor de todas las desdichas? Porque después de haber engañado cruelmente su noble inteligencia (noble, sí, con la nobleza de su vocación sublime), se les engañará socialmente, profesionalmente, hasta humanamente [...]. De tal modo los resultados son éstos: un setenta por ciento de españoles que no saben leer ni escribir, y otro setenta por ciento del treinta restante, que de la instrucción primaria alcanzada apenas logra otro beneficio útil que los que ninguna recibieron; maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por las cacicuelas; una masa de población inferior, que por lo que toca a su cultura, apenas puede ser rectamente calificada de población civilizada [Picabea, 1899: 124, 125].

M. B. Cossío dice lo siguiente:

“Niego rotundamente el valor de aquel prejuicio que en la conciencia social hoy, históricamente, está arraigado, y de donde procede esa uniforme común organización del Cuerpo docente, a saber: que para la función del maestro de escuela basta una formación pedagógica elemental o inferior, mientras que a la esfera universitaria corresponde por necesidad una Pedagogía superior, de orden más elevado. Notad bien que digo “formación pedagógica”, con lo que entiendo referirme puramente al elemento profesional, al que corresponde solo y exclusivamente al maestro y al profesor, como órganos de la función; no hablo, por tanto, de mera cantidad de saber ni de cultura. Y en aquel respecto quiero decir, en el de educador, ¿qué más ni qué otra cosa, en lo esencial, en lo permanente de su función,

corresponde hacer al solemne catedrático de universidad que no corresponda igualmente a la humilde maestra de párvulos? [Cossío, 1966: 39, 40].

Para desarrollar este aspecto de la formación de los maestros se desarrollaron diferentes planes. El Plan de 1903 –siendo García Alix Ministro de Instrucción Pública- supuso una nueva frustración para las aspiraciones académicas de los maestros. El gobierno, lejos de los planteamientos idealistas –en parte inalcanzables- de regeneracionistas e institucionistas, rebajó el “status” profesional del maestro y la importancia de su tarea, proponiendo como medida urgente la simplificación de los estudios de Magisterio.

El Plan de 1914 –que comprendía una prueba o examen de ingreso y cuatro años de carrera –constituyó un innegable avance, al eliminar la clasificación de los maestros en “elementales” y “superiores”. Pero el signo de los tiempos se resistía al cambio y la concepción profesional del maestro seguía adoleciendo de “raquitismo”. “Yo creo que el pedagogo –peroraba sin pudor un diputado- no tiene que saber mucho más que el niño; no está en eso la característica del pedagogo; está en saber mejor que el niño, no en saber más [en Ortega y Velasco, 1991: 27].

Llegamos así, a poco de implantada la II República en España, al famoso Plan Profesional. Por Decreto de 29 de septiembre de 1931 se reorganizan las Escuelas Normales, así como su plan de estudios y el nuevo modo de acceso al Magisterio sin tener que opositar. Por primera vez el maestro se va a sentir reconocido y apoyado por el Estado. El Plan Profesional de 1931 colma muchos anhelos. El acceso a las Escuelas Normales se establece desde un prerrequisito académico más exigente y, sobre todo, normalizado respecto de otras profesiones, cual es el título de bachiller. La formación profesional específica se programa a lo largo de tres cursos durante los cuales la parte teórica se simultanea con prácticas realizadas en las Escuelas Anejas. Una vez finalizada la preparación teórica, seguía un curso escolar completo de prácticas en las escuelas nacionales, durante el cual los aprendices de maestros eran retribuidos con el sueldo de entrada. La escuela deja de ser confesional y se introduce, de modo generalizado, la coeducación. Persiste, no obstante, la cualificada discriminación hacia la mujer al estipularse para su ingreso la superación de las

mismas pruebas que los varones, y además, “una de costura o de bordado en blanco”, discriminación que continúa a lo largo del plan de estudios, al incluir la “Economía doméstica” y las “Enseñanzas del Hogar” como obligatorias para ellas.

Concluida la Guerra Civil y como consecuencia de la criba de maestros y maestras llevado a cabo por las “Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública”, se hizo menester arbitrar un procedimiento de “manga ancha” que permitiera reparar, lo más rápidamente posible, los efectos de aquella tremenda sangría profesional. Así, todos los que estuvieran en posesión del título de bachiller podían obtener el de maestro, cursando y aprobando en las Escuelas Normales las materias de Religión, Moral y Pedagogía –las mujeres, además, Labores y Economía Doméstica-, y siempre que les resultasen favorables los preceptivos informes de las autoridades eclesiásticas, civiles y militares.

Los maestros de Enseñanza Primaria, o maestros nacionales, según la ley de 1945 (art. 56), son definidos como los principales colaboradores en la educación de la niñez, a los que se le pide un servicio de colaboración “con fidelidad a la verdad y al bien”, cooperar con la familia, respetar y colaborar con la Iglesia y las autoridades. El maestro, establece el ordenamiento legal de 1945, ha de tener vocación clara, ejemplar conducta en lo moral y social, y la competente preparación y titulación profesional. Se le exige también patriotismo ferviente y religiosidad profunda [Mayordomo, 1990: 83].

Las consecuencias de la guerra –muerte, exilio, depuración- suponían una urgente necesidad de formación y selección del profesorado. El cuerpo docente de la Enseñanza Primaria se verá regulado por una orientación en la que destacan la deficiencia cultural y pedagógica de su preparación y la excepcionalidad, favoritismo y control político en los modos de selección [*Ibid.*: 87].

La formación de los maestros del Nuevo Estado se ordenaba por un plan provisional hasta 1945, y desde entonces en lo dispuesto por la Ley de Educación Primaria. Destacan algunos aspectos en su formación: constante e influyente presencia de la dimensión religiosa en su capacitación; el control de la Administración en defensa o garantía del cumplimiento de los principios y conducta moral y política ajustada al orden establecido [*Ibid.*: 88].

Y destaca también el trato preferente para determinados colectivos, sobre todo en la consideración que se tiene en los méritos de guerra. En 1940 la

adjudicación provisional de escuelas a maestros se hace en razón de este orden de preferencias: a) caballeros mutilados por la Patria; b) oficiales provisionales o de complemento que hayan alcanzado al menos la medalla de campaña; c) los demás excombatientes que hayan conseguido igual galardón; d) excautivos por la causa nacional con más de tres meses de prisión, huérfanos u otras personas con dependencia económica de las víctimas nacionales de la guerra y de los asesinatos por los facciosos. Tras todos ellos se clasificaban los restantes maestros no comprendidos en algunos de aquellos grupos. Como méritos y servicios para la calificación de los maestros peticionarios en el concurso general de traslados cuentan los de tipo militar (posesión de la laureada individual, de la medalla militar individual, o haber sido voluntario de la División Azul, y los contraídos a favor del Movimiento en razón de ocupar distintos cargos, haber sufrido prisión durante el dominio rojo, ser viuda o huérfano de asesinado o muerto en campaña, o tener un hijo muerto o asesinado por los rojos, etc.

Todo el nuevo sistema docente se apoya en la idea de que el Maestro debe ser ante todo “un ministro de la verdad, que es vida en Dios y que de Dios sale y a los Maestros viene”. Esta misión vital del Maestro, de servir al hombre, como obra divina predilecta, perfeccionándolo con la educación para acercarlo a Dios y hacerlo útil a la Patria, se constituye en eje de la nueva escuela española [*Ibid.*: 91, 92].

Se necesita dar una formación preliminar que abarque los conocimientos precisos. Se estima así que el maestro debe recibir una enseñanza media, de un cuatrienio, dedicado a la adquisición de conocimientos generales, instrumentales y formativos que sean la base de su ulterior aprendizaje pedagógico. La segunda etapa ha de realizarse en la escuela especialmente destinada a esta función. Desaparecen las Escuelas Normales para convertirse en Escuelas del Magisterio.

La reforma y sustitución del bachillerato tradicional de siete cursos que abría las puertas de la Universidad y de los Estudios Técnicos Superiores conllevó una vez más a una situación de menosprecio para los estudios de Magisterio. Con cuarto y reválida se abría un horizonte de semicualificación del que los estudios de Magisterio eran cota apetecida para quienes no tuvieran demasiado inconveniente en comenzar su vida profesional trabajando en el medio rural y cobrando un sueldo irrisorio.

El desarrollismo español de los años sesenta plantea la exigencia de contar con mano de obra cualificada. Alumbra el Plan de 1967, y por fin se alcanza el prerrequisito obligatorio del bachillerato superior para cuantos pretendan ser maestros. Se ha querido ver en este Plan de 1967 ciertas semejanzas con el Plan Profesional de 1931. En cualquier caso, el segmento temporal de formación de los maestros quedó por debajo del exigido para otras profesiones.

La Ley General de Educación de 1970, elaborada por el equipo de Villar Palasí y precedida por el primer gran debate nacional sobre el tema educativo, que suscitó la publicación del Libro Blanco (febrero de 1969) aportó una estructuración nueva del sistema educativo y trató de elevar la categoría de las Escuelas Normales, transformándolas en Escuelas Universitarias. Muchos años después, el objetivo propuesto sigue sin haber cuajado, y las actuales Escuelas Universitarias funcionan en gran medida segregadas del circuito académico superior de las Facultades. Volvió a prevalecer la estrechez y minusvaloración con que los gobernantes y cierta élite docente conciben la formación de los maestros en nuestro país, considerando como de segunda clase a aquellas instituciones en que se lleva a cabo su preparación profesional. Los programas de las especialidades del Plan de 1971 no resultaron homologables, ni por sus contenidos ni por el grado de exigencia, con el primer ciclo de Facultad alguna, produciéndose ciertos agravios comparativos. Cualquier maestro que intentara continuar estudios, ampliando los suyos, tenía que hacer un curso puente, lo que coexistía para otros estudios.

En 1982 la Administración del Estado cambia y el primer ministro socialista de Educación, tras la dictadura, esboza, bajo el tópico “slogan”: “Un nuevo profesor para la reforma educativa” (Maravall, 1984) su punto de vista al respecto. Descubre que mejorando la calidad del profesorado se puede reformar el aprendizaje, lo que aumentará la calidad educativa.

Un análisis de lo realizado por la Administración socialista en cuanto a la formación de los maestros nos sitúa dentro de un contexto de ambigüedad e indefinición. La Administración que mucho criticó cuando estaba en la oposición las instituciones que se venían encargando de la formación de los docentes, no fue capaz de idear y poner en marcha un proyecto alternativo. La Administración socialista, mientras estuvo en el poder, se dedicó a reformar exclusivamente las estructuras del reciclaje del personal en servicio (a través de los CEPS y de otros

programas similares) eludiendo acometer con presteza y hondura el grave problema de la formación del profesorado. Todo esto, unido a la evidente y total desconexión del programa de perfeccionamiento de los docentes respecto de la Universidad, refuerza y amplía el foso existente entre los distintos niveles educativos. Panorama que nos sitúa lejos de aquel viejo ideal institucionista formulado por Cossío y asumido por el socialismo histórico en relación con la unidad de todos los docentes [Ortega y Velasco, 1991: 136 - 145].

Algunos rasgos que han venido caracterizando la formación de los maestros españoles, y que todavía perviven, siguiendo las teorías de Ortega y Velasco, son [1991: 146, 147]:

1. Una concepción estratificada y jerarquizada de la enseñanza y de los que enseñan, basada en la suposición interesada de que el profesorado de los estadios inferiores del sistema educativo requiere un menor repertorio de conocimientos y unas destrezas técnicas más elementales. Error que se mantiene en la sociedad actual, por interés de los políticos, amén del apoyo que le prestan los corporativismos de algunos sectores de la enseñanza.

2. Los planes de formación del Magisterio siempre han resultado irrelevantes y despegados respecto de las reales e inmediatas necesidades de la Escuela. Dos ejemplos: la acción formadora de las Normales –diseñadas, al igual que la Escuela, por la burguesía urbana del siglo XIX- se orientó hacia el tipo de maestro rural y pueblerino, con evidente abandono de los ámbitos urbanos en manos de otros formadores (el profesorado seglar y religioso de la enseñanza privada); en cambio, las Escuelas de Magisterio actuales mediante los planes de estudio cooperan en el distanciamiento y desarraigo de los maestros respecto al medio en el que tienen que actuar.

3. Se mantiene el círculo vicioso en torno a la mediocridad académico-cultural de los aspirantes al Magisterio

4. La ambigüedad didáctica que caracteriza la acción de formar a formadores o de enseñar a enseñantes.

5. El irreal planteamiento y organización de las prácticas sigue aburriendo a los ya desmotivados alumnos de Magisterio.

Respecto a cómo aparece este importante aspecto de la formación del maestro en algunas obras narrativas del siglo XX, he de decir que, al margen de

las influencias pedagógicas que ya vimos en el apartado anterior, de una manera clara solo se puede apreciar este dato en seis novelas, aunque podemos hacernos una idea en todo momento de la formación de los distintos personajes observando sus diferentes comportamientos. Hay dos novelas de corte muy desigual que sitúan al maestro rural en el periodo de Regencia. Una de ellas está más próxima a la realidad, tanto en la fecha de publicación como en la visión crítica que se hace del maestro, y es una de las novelas que más veces he citado en este trabajo: *La barraca* (1898), donde se nos muestra a un maestro, don Joaquín, que ni siquiera tiene título, lo cual no es óbice para que en la huerta lo consideren como “un tío que sabía mucho”: “Sin título de maestro ni miedo a que nadie se metiera con él para quitarle una escuela que no daba ni para pan...” [1998: 146].

Ambientada en esta misma época hay otra novela, pero de publicación relativamente reciente, en la que el maestro aparece dotado de una notable erudición. La novela en cuestión es *Siempre algún día* (1998), y en ella el maestro idealista, Carlos Barrantes, aparece ya como un precedente de los maestros que habrán de formarse en la escuela de la II República:

Como Tolstói, admitía haberse formado en el terreno pedagógico leyendo a Rosseau y a Pestalozzi, por lo que se refiere al naturalismo y a la organización de la escuela, y a Froebel por lo que vincula a ésta con cierto misticismo. Admiraba a Montaigne, del que decía haber tomado el principio del niño como factor activo, y a Condillac, por sus estudios sobre pedagogía evolutiva. Soñaba con levantar una pequeña escuela de piedra en el corazón del pueblo, para poner en práctica las lecciones de Pestalozzi y las ideas de Giner de los Ríos, con el que compartía, entre otros, el principio de la coeducación, pues, según decía no había fundamento para prohibir, durante el aprendizaje, la comunidad en que uno y otro sexo viven en familia y en la sociedad [Vila, 1998: 233].

Cuesta trabajo admitir que existieran casi a la par maestros como éste que describe Justo Vila y el que describe otro autor extremeño, Felipe Trigo, en la novela *El médico rural* (1912). Es evidente que Felipe Trigo intenta dejar constancia del abandono en el que viven las escuelas en Extremadura y de ahí su empeño en la descripción, quizás exagerada, del maestro de Palomas, a quien

pinta como si fuera un absoluto analfabeto. No solo da muestras de incultura respecto al uso del lenguaje, sino que se muestra escéptico, como cualquier iletrado, ante descubrimientos patentes que no necesitarían explicación:

Oiga, don Esteban, ¡jú, jú!, claro es que a uno se lo mandan, porque lo rezan los libros, y yo también les digo a los muchachos que el mundo es una bola y que el sol está parao...pero, vaya, vamos, ¡jú! ¿es esto verdad? ¿Pué ser verdá? [Trigo, 2001: 39].

El autor se justifica más adelante con la siguiente afirmación que supone un documento de época: Al referirse al cómo y al dónde había hecho la carrera tal maestro, no puede encontrar otra explicación más lógica, que desde luego será preciso documentar:

Fue cuarenta años atrás, durante la República, durante un constitutivo periodo de desorden y revuelta, en que sin duda por difundir la enseñanza, la prisa reformadora del Gobierno improvisó maestros con bien simples exámenes en las cabezas de partido [*Ibid*, 2001: 40].

Lógicamente, se refiere a la Primera República de 1873. Esteban Sicilia, el médico protagonista de la novela y “alter ego” del autor, exclamará después de la conversación con el maestro: “¡Pobre España, pobres aldeas españolas si aún quedasen muchos como éste!” [*Ibid*, 2001: 41].

La maestra que aparece en la novela *Memorias de Leticia Valle* (1945), sin llegar al extremo del maestro que describe el autor extremeño, tampoco posee unos conocimientos sólidos, y así ocurre que teme ponerse en evidencia ante sus alumnas. Una de ellas, la narradora de la novela, la describe de la siguiente forma:

Intenté mil veces sacar una conversación que me diese una pista de sus gustos o de sus habilidades: inútil. La pobre se escondía porque sabía que su instrucción era muy escasa y no quería perder su autoridad cometiendo algún error [Chacel, 1984: 25].

En cuanto a lo que ya he repetido sobre la preparación de los maestros en la II República, hay que seguir insistiendo en lo mismo: fue un periodo demasiado corto como para que podamos establecer cuáles hubieran sido los resultados de haber sido un espacio de tiempo más largo. No obstante, algunos de los personajes confirman que la carrera de Magisterio seguía siendo, como hemos visto en los planteamientos teóricos, una carrera corta de la que se salía con poca preparación, y siendo todavía demasiado joven. Así lo vemos en *El fulgor y la sangre* (1954), en el personaje de María: “Cuando acabó la carrera, tenía diecisiete años cumplidos. Empezó a preparar unas oposiciones” [Aldecoa, 1970: 131].

En *Historia de una maestra* (1990), Gabriela confiesa haber estudiado Magisterio fundamentalmente por dos motivos: porque era una carrera corta y porque no costaba mucho dinero:

A los ojos de mi padre, la carrera de maestra reunía las características más favorables para una mujer: decencia, consideración social, nobleza de miras [...]. Y otras dos fundamentales: era una carrera corta y barata [...]. En resumen, yo fui maestra porque las condiciones económicas de mi familia así lo determinaron [Rodríguez Aldecoa, 1990: 85].

Lo que expresa el personaje resume en cierto modo lo dicho anteriormente al hablar de los postulados teóricos de la formación. Una carrera corta, que exige poco esfuerzo. Quizás sea ésta una de las razones fundamentales por las que muchos de los personajes citados también pudieron elegirla, al margen de la vocación, que no discuto. Pero en lo que se refiere a la formación, lo que demuestran varias novelas, con honrosas excepciones, y como hemos podido ir viendo a lo largo de este trabajo, es que la formación del maestro rural es escasa y no siempre suficiente para su trabajo, por mucho que se nos intente convencer de que en una escuela no es necesario demostrar que se tienen excesivos conocimientos, como han creído siempre –aunque no todos-, y siguen creyendo todavía algunos de nuestros políticos.

3.6.3. El maestro y la ideología: politización del personaje

Plantearé en este punto si el maestro ha sido a lo largo de la historia de la educación en el siglo XX una persona politizada, o, dicho de otra manera, si ha sido alguien a quien se le ha utilizado políticamente por parte de los distintos gobiernos. Respecto a la valoración que hace la sociedad sobre la participación en política de los maestros [Ortega y Velasco: 1991], no suele considerarse ética, estimando que resulta inconveniente cuando se compatibiliza la docencia con actividades políticas, tales como el liderazgo de un partido, la alcaldía o la dirección de un sindicato. Surgen en este punto los prejuicios asociados a la imagen ideologizada del maestro y de la escuela, como elementos rigurosamente neutrales de la vida social, situados al margen de los conflictos e intereses contrapuestos de la sociedad. Independientemente del grado de acuerdo o desacuerdo que suscita esta representación social en el maestro, el hecho es que presiona sobre él para que se comporte conforme a ella, situándose por encima de las confrontaciones que se dan a su alrededor y, por tanto, excluyéndose de los acontecimientos públicos. Esta contradicción entre vivir en una comunidad y sustraerse a los conflictos que en ella se producen, se resuelve en muchos casos con la (auto) exclusión del maestro.

El medio cultural y moral dentro del cual ha venido transcurriendo el oficio de maestro se ha caracterizado por un aura que le empuja, salvo excepciones, hacia actitudes conservadoras. No en vano se trata de una profesión impregnada en grado notable de contenidos moralizadores, y esta propiedad estructural se transmite a sus actores, que desarrollan actitudes y normas coherentes con la naturaleza del trabajo desempeñado. Basándome en el trabajo citado [Ortega y Velasco: 1991], hay al menos cuatro razones con entidad suficiente para que el maestro conforme su orientación valorativa en un sentido conservador:

1. La impronta dejada en el oficio por su configuración histórica. La implantación de la escuela en las sociedades industriales se llevó a cabo, entre otros motivos, para frenar la propagación de los ideales revolucionarios en las clases subalternas. De tal manera que fue necesario establecer sobre los maestros un estricto control ideológico capaz de mantenerles inmunes a cualquier contaminación de aquellos ideales. A tal efecto, se les socializó en una

identificación sin fisuras con el orden social establecido, en un intento de que se convirtiesen en agentes defensores de los intereses de este orden. En el caso de España, dada la larga dominación clerical-conservadora, el Magisterio se ha teñido, más que en otros países, de matices más afines a una definición reaccionaria de la sociedad. En todo caso, a esta profesión se la ha destinado siempre a mantener y legitimar el sistema de desigualdades específico de las sociedades industriales. Y ello a pesar, en ocasiones, de la voluntad de los propios agentes implicados, que al asumir la representación que de la profesión efectuaba el sistema de dominación, no eran conscientes de su contribución a la perpetuación de la dominación.

2. Fundamentalmente en los niveles primarios, la práctica docente ha consistido, más que en la transmisión de conocimientos o el cultivo de actitudes intelectuales, en la imposición de un modelo de autoridad. La tarea docente ha venido fundamentando su especificidad en el fomento de la disciplina entre los escolares. Surge así esta particular relación asimétrica entre el maestro y el alumno, en donde la superioridad de aquel se debe a que representa un modelo civilizador que a sí mismo se define como superior al del que ostenta el alumno. El maestro se convierte en autoridad que encarna el sistema normativo-valorativo de la instancia civilizadora por antonomasia, el Estado, al que debe legitimar, provocando en los futuros ciudadanos actitudes obedientes. No hay en suma solución de continuidad entre lo que es cometido propio del ejercicio pedagógico y la dominación social que transcurre a su través. Se cierra así el círculo que envuelve al maestro y le convierte en un seguro defensor de un orden del que no es artífice, pero sí un eficaz apoyo.

Cabría por todo ello atribuir a los enseñantes el rol de agentes difusores de la ideología dominante. Dicho de otra forma, lo genuino de la profesión docente no estriba en propagar la ideología dominante (adoctrinamiento), sino en fomentar y encauzar comportamientos y representaciones mentales acordes con la posición social que de hecho ocupan las clases populares. Lo importante no es la adhesión a una cultura común, la dominante, sino la oposición a aquellos modos de organizar la vida individual y social que difieran del dominante.

3. Un tercer rasgo del oficio tiene repercusiones duraderas sobre el "ethos" de sus actores. El maestro es ante todo un mero recopilador de saberes (creados, sistematizados y presentados por otros) que transmite una vez que han sido

aceptados y consolidados en otras instancias. Ni crea, ni innova, ni tan siquiera organiza los materiales culturales según su propio criterio. Es por tanto una persona habituada a trabajar conforme a la repetición de conocimientos recibidos del pasado y ya estructurados internamente. Es así como el maestro se ve constreñido a un ritualismo cultural tradicionalista, que refuerza –desde su vertiente intelectual- el conservadurismo de la profesión.

4. Finalmente, maestro y escuela han sido etiquetados casi siempre de factores neutrales, apolíticos. En su virtud han sido vistos –y presionados para actuar en la misma dirección- como representantes de un orden superior y exento de las contingencias y conflictos de intereses. Consiguientemente, las prácticas escolares se han decantado por su función conservadora, antes que por la innovadora, ya que esta última supondría alterar el actual estado de cosas y, por ende, comprometerse explícitamente con alguno de los grupos sociales en litigio. Esta posición se refuerza aún más por el peculiar estilo de vida de los maestros: el ser “extraños sociológicos”, el tener que conservar el precario equilibrio de inclusión-exclusión en la sociedad, conduce al aislamiento y a la no intervención en la dinámica de los asuntos sociales.

A todo ello se añade la posición que ocupan en la estratificación social. Proceder de clases medias bajas; integrarse, por su trabajo, en la misma clase, y diferenciarse nítidamente de los trabajadores manuales, les lleva a adoptar convicciones ideológicas capaces de preservar su identidad, por oposición a las creencias más radicales asentadas entre los estratos que les siguen inmediatamente por debajo de la jerarquía social. La evaluación de la propia situación conforme a pautas típicas de un grupo de “status”, significa que se rechazan como impropias las representaciones cognoscitivas elaboradas en términos de clase social, por cuanto implican de tensión y oposición respecto al orden social.

La persistente heteronomía del Magisterio le ha dotado de escasas y débiles resistencias a la presión ideológica ejercida en cada etapa histórica por las clases dirigentes. Por lo mismo, las actitudes políticas asumidas por este grupo profesional han venido determinadas por el clima político imperante en cada fase histórica. Dado que el Magisterio fue uno de los cuerpos más drásticamente depurados al finalizar la Guerra Civil (y a partir de este momento se le mantuvo bajo una estricta vigilancia), el “ethos” dominante en la profesión

durante las últimas décadas estaba marcado por una impronta autoritaria, en sintonía con el régimen político vigente. Los cambios sociales iniciados en los años sesenta y la transformación política de los setenta han cambiado este marco, de manera que hoy puede comprobarse solo una reminiscencia de tales actitudes.

Conviene resaltar una propiedad que suele darse más en el Magisterio rural que en otras profesiones, cual es simultanear el oficio con actividades político-sindicales. El mayor rechazo de las familias (padres de alumnos) recae sobre los maestros que pudieran ser líderes locales de un partido político, revelando así que el mundo rural sigue mirando con desconfianza la labor de los políticos y recela de la política de partido que, inevitablemente, conduce a enfrentamientos personales y familiares. La función del maestro se sigue viendo alejada de cualquier sospecha de adoctrinamiento político [*Ibid*, 1991: 89 – 101].

Pero veamos ahora cómo afecta todo lo dicho anteriormente en las diferentes obras y en los comportamientos de los personajes.

Se advierte en la obras de principios de siglo en las que se contempla este aspecto, y contrariamente a lo que sostienen Ortega y Velasco, que en su mayoría los maestros presentan una inclinación política cercana a los planteamientos de izquierdas, cuando no propiamente marxistas. Resulta contradictorio el personaje de Macario en la descripción que hace Felipe Trigo en *El médico rural* (1912). Por una parte, es un personaje apegado al poder y protegido por el cacique; por otra parte, se dice que defiende a los pobres:

Macario, protegido de burgueses y uña y carne con ellos en todas las prácticas cuestiones, por un alarde de independencia al discutir en público, sistemáticamente se ponía al lado de los pobres, de los humildes, de los débiles [Trigo, 2001: 147].

En las notas aclaratorias a su edición, dice Gregorio Torres Nebrera, a propósito del calificativo de Felipe Trigo, que llama “plástico” al maestro: “El adjetivo que le merece al narrador la figura del maestro de Castelar alude a la brillantez oratoria y capacidad de dirigir la atención de la tertulia que tiene el personaje, y que ha quedado reconocida antes, cuando se le ha calificado como “elocuentísimo y enérgico”. Qué distinto es este maestro de una población más

desarrollada e importante, como es Castelar, de aquel pobre ignorante de Palomas” [Torres, 2001: 315]. Respecto a la ideología del personaje, queda patente en su discurso, contestando a las palabras de don Ramón:

Don Ramón, decía usted que son torpes y cobardes los Gobiernos españoles porque no se atreven a extinguir el socialismo, y me extraña mucho, cuando lee usted tanto la prensa. ¿Lo extinguen, ni siquiera intentan extinguirlo, quizá, los Gobiernos franceses, ingleses y alemanes?...Pues no creo que tenga nadie por naciones torpes y atrasadas a Francia, Alemania e Inglaterra, donde, al revés, estudian y tratan de llevar a sus leyes las aspiraciones socialistas [Trigo, 2001: 150, 151].

Para Torres Nebrera, en este momento es Felipe Trigo quien habla por boca del personaje, incluyendo en su diálogo una defensa de las ideas socialistas, por las que ya había abogado y se había sentido identificado, a su manera, en el libro *Socialismo individualista* (1904) [Torres, 2001: 315].

Hay también una breve referencia a la escuela libertaria de Francisco Ferrer en la novela *Las máscaras del héroe* (1996), así como la opinión sobre el personaje de la maestra Colombine:

Francisco Ferrer y Guardia era un maestrillo anarquista, fundador de unas escuelas en las que se impartía el evangelio de Bakunin adaptado a la mentalidad infantil [...].

- Unamuno ha dicho que Ferrer es un imbécil y un malvado, y lo que dice Unamuno va a misa –terció Colombine [Prada, 1996: 60].

En la novela *Letanía de lluvia* (1993), se describe al maestro Conrado Valera como un hombre identificado con la política de izquierdas, cercana al marxismo. Es uno de los personajes más politizados de cuantos aparecen en las distintas novelas, si salvamos las contextualizadas en el periodo republicano:

Rufo Fernández y Conrado Varela, maestro de Peñafonte desde el año once (poco después del mitin de San Emiliano), comulgaban todos los domingos por la tarde con marxismo y un poco de vino viejo, en una esquina de la sala, en la casa de la escuela [Argüelles, 1993: 51].

Algunas de sus opiniones no dejan margen de duda. Y así, habla de los males que ocasiona en el país el gobierno de una Dictadura, sobre todo por lo que a él le afecta como maestro sometido, en una clara alusión a la del General Primo de Rivera:

El maestro Conrado [...] discursaba sobre el gran crimen histórico que para un país suponía toda dictadura militar. Hablaba de la vida irredenta, social y políticamente, del Magisterio en España, de la esclavitud moral a la que se veía sometido el maestro por una sociedad analfabeta cuyos símbolos representativos eran el cacique político, el señorito holgazán y el cura letrado [*Ibid*, 1993: 117].

Respecto a lo que decía anteriormente, apoyándome en las tesis de Ortega y Velasco, sobre el sometimiento de muchos maestros, siempre serviles al gobierno, sea del signo que fuera, también opina el maestro Conrado Valera:

España va muy retrasada con respecto a la nueva espiritualidad del mundo y así seguirá mientras a los maestros no se les eleve a la categoría moral que les corresponde, mientras no se les dé el rango social que se merecen. De esto no carecen de culpa los más de los maestros que se han vendido a la Dictadura a cambio del simbólico beneficio de un falso sacerdocio cultural dirigido y manipulado. Y los estudiantes lo saben. Saben que nos están dirigiendo por un camino que no es el correcto, hacia una meta impuesta por un loco de uniforme [*Ibid*, 1993: 117, 118].

Pero si hay algún periodo en el que el maestro se implica políticamente con más intensidad, es durante la II República. La escuela que plantea la II República exigía que el maestro se involucrara en sus postulados. Y los cambios que proponía eran muchos y demasiado radicales como para que fueran aceptados libremente por quienes siempre habían entendido la educación de otra manera. Se intentaba poner en funcionamiento una escuela abierta a todos los alumnos, que solo tuviera en cuenta las capacidades de éstos, no así el nivel económico de sus familias, asegurando un puesto escolar para cada niño. Se pretendía instaurar la Escuela Única.

El 12 de enero de 1932 se enviará una circular a todas las inspecciones provinciales en la que se establecen las normas que será necesario cumplir en aplicación del artículo 48 de la Constitución. Entre otras cosas, se dicen las siguientes: “La escuela ha de ser laica. La escuela, sobre todo, ha de respetar la conciencia del niño, no puede ser dogmática, ni sectaria. Toda propaganda política, social, filosófica y religiosa queda terminantemente prohibida en la escuela. La escuela no puede coaccionar las conciencias”.

El maestro debe poner el esfuerzo más exquisito de que sea capaz al servicio de un ideal lleno de austeridad y de sentido humano. Y ahora más que nunca procurará aprovechar cuantas oportunidades le ofrezcan sus lecciones en otras materias, el diario hacer de la escuela y los altos ejemplos de la vida de los pueblos, para inspirar en los niños un elevado ideal de conducta.

Rodolfo Llopis fijará los principios de la escuela activa:

El maestro ha de ser fundamentalmente un educador. La vieja profesión de tomador de lecciones debe ser desechada de la nueva escuela. La misión del maestro es mucho más noble, mucho más trascendente para la sociedad. La República les ha confiado el sagrado deber de renovar la sociedad a través de la renovación de sus alumnos. Educar antes que instruir. La comunicación permanente entre el maestro y el discípulo debe ser el único método aceptado en la escuela. No queremos transmitir muchas cosas, queremos formar un carácter [Llopis, 1932: 69, 70].

No se dice explícitamente, pero en realidad lo que se pretende es convertir al maestro en un fiel propagador de las ideas políticas del gobierno republicano.

Llegan bastantes comunicaciones de maestros que dicen haber recibido con alegría el advenimiento de la II República, y que se han retirado de las escuelas el retrato de don Alfonso de Borbón, y que se ha procedido a sustituir la bandera bicolor por la roja, amarilla y morada de la República.

En una orden (27 de abril) se insiste sobre la lección moral: “Los maestros pueden y deben describir a los niños la evolución que a través de la Historia han sufrido las clases trabajadoras”. Se tiene la idea generalizada de que el Magisterio, en su mayoría, recibe con interés y emoción a la República. Se abre

un nuevo horizonte para la cultura española, sobre todo por lo que se supone que será la preocupación de los nuevos dirigentes por la enseñanza pública.

Dice Lorenzo Luzuriaga:

El Magisterio hispánico ha de responder con todo su entusiasmo a la llamada de la República. El gran ejército de cerca de 40.000 hombres que lo constituyen ha de ponerse lealmente a su servicio. La República se salvará por fin por la escuela. Tenemos ante nosotros una obra espléndida, magnífica. Manos, pues, a la obra. ¡Arriba el magisterio republicano! [Luzuriaga, 1931: 10].

La República representaba, por una parte, un intento de revolución burguesa que había venido aplazándose a lo largo del siglo XIX, y por otra, la participación a nivel de gobierno de representantes del movimiento obrero que había adquirido en la lucha madurez política.

El Proyecto de Ley de Instrucción Pública de la II República, siendo ministro Marcelino Domingo, podría resumirse en los siguientes puntos:

1. La educación pública es esencialmente función del Estado.
2. La educación pública es laica o extraconfesional.
3. La educación pública es gratuita.
4. La educación pública tiene un carácter activo y creador.
5. La educación pública tiene un carácter social.
6. La educación pública atiende por igual a alumnos de uno y otro sexo.
7. La educación pública constituye una unidad orgánica.
8. La educación pública atenderá a la cultura de los adultos.

El 12 de enero de 1932 aparece la circular de Rodolfo Llopis, Director General de 1ª Enseñanza. En ella se indica que llegarán a las escuelas ejemplares de la Constitución de 1931, lo que deben aprovechar los maestros para hacer de la Constitución el centro de la actividad escolar y dar a sus alumnos una serie de lecciones sobre la misma: “En estos momentos en los que España va a reformar profundamente su vida, aumenta la responsabilidad de todos, pero sobre todo la de los maestros, a quienes la República confía en gran parte esa misión renovadora”.

Veamos a continuación cómo aparece reflejado este apartado, determinante en la escuela republicana, en cuanto al tratamiento que recibe el personaje del maestro. En la novela *Reparto de tierras* (1934), que es una de las más politizadas, y que se podría incluir dentro de las denominadas novelas ideológicas, se describe al personaje, don Pantaleón, como el representante de las ideas caducas, anteriores a la II República, para utilizarlo como contraste con el nuevo maestro, Jorge Espinosa, que cree en la política educativa de la República.

Así, don Pantaleón es descrito de la siguiente manera:

El maestro reza, se santigua, aplica oraciones a los infelices. Pero el Demonio no se va, sino que, por el contrario, mete cada vez más cizaña en el pueblo, en Extremadura, en España [...].

Pero no tenéis la culpa vosotros, sino vuestros padres. ¡Con esto del Comunismo! [Arconada, 1988: 71, 75]

Y el autor no puede ser más explícito a la hora de establecer los bandos:

De un lado, los amos, los terratenientes, el cura, el maestro, los que tenían corbata y traje de corte y dos pesetas en calderilla para poderlas sonar con fanfarronería. De otro lado, los campesinos hambrientos, sin trabajo, sin tierras, muriéndose de necesidad [*Ibid*, 1988: 109].

La llegada del nuevo maestro le sirve al autor para determinar la segunda parte de la novela. Es un personaje joven, más parecido al médico protagonista, de ideas más progresistas. Es evidente que el autor toma partido y pone de manifiesto las virtudes del nuevo maestro respecto al otro, más anticuado en sus métodos y, cómo no, en sus ideas políticas. Los del pueblo definen de primeras así al nuevo maestro:

¡Pero si resulta que para sustituir a don Pantaleón, el maestro, ha llegado un joven que es comunista! [...]. ¿Pero no saben ustedes? ¡Agárrense! Que el nuevo maestro es también comunista, como el médico que echamos! [...]. Tendremos que echarle como hicimos con el médico. ¡Aquí no toleramos gentes de esa calaña! ¡Como sea verdad, le echaremos! [*Ibid*, 1988: 267, 272].

El discurso del nuevo maestro a sus alumnos está elegido adrede para compararlo con el del viejo don Pantaleón. Así, el nuevo maestro dice a sus alumnos:

Extremadura es rica..., pero para los ricos, que son dueños absolutos de ella [...]. Los pobres se mueren de hambre en una miseria espantosa, explotados, algunos perseguidos, muchos sometidos a ellos como bestias [*Ibid*, 1988: 274].

En *Los gozos y las sombras* (1957-1962) el maestro, don Lino, se confiesa republicano: “Don Lino, el maestro, republicano de siempre. El propio Don Lino, que hasta entonces se había mantenido a la expectativa [...] se pasó al bando de Cayetano” [Torrente, 2001, I: 15].

No sabemos cuál será su actitud con sus alumnos, porque el narrador no lo presenta nunca en esta faceta. Sin embargo, sí sabemos cuál es su forma de pensar y las ideas políticas que defiende:

Don Lino [...] dio varias explicaciones marcadamente sociológicas acerca de la supervivencia de la tiranía, [...] analizó también la intervención, nada lúcida, del Arzobispo. “Esto le ayudará a comprender que toda colaboración de la iglesia con la República es pura filfa. La iglesia no cambia, amigo mío. Es monárquica y feudal por naturaleza” [*ibid*, 2001, I: 142].

Más adelante, el maestro se muestra especialmente radical a la hora de hablar de algunos temas, como la quema de iglesias, de la que siempre fue culpada la República. El asunto religioso va íntimamente ligado al político, hasta el punto de que en algunas escuelas el verdadero fracaso de la República vino por aquí, por la prohibición de las clases de religión y el enfrentamiento con la Iglesia, que supo muy bien dirigir el pensamiento de muchos padres de alumnos. Pero el discurso de don Lino no deja de sorprender, siendo él el maestro de Pueblanueva:

Hablaban de política. Don Lino peroraba en el centro de un corro. ¿Que el pueblo quema iglesias? ¿Y cómo no van a quemarlas, si los

curas han traicionado al pueblo? [...]. La quema de las iglesias es un acto de fe. Si el pueblo no creyera, ¿por qué iba a quemarlas? Y eso es lo que siento, que el pueblo tenga fe todavía. Hasta que curemos a los españoles de todo atavismo, no podremos fundar una sociedad justa y pacífica. Entonces a nadie se le ocurrirá quemar iglesias. Verá en ellas lo que son, obras de arte, y no tendrá sentido la venganza, por el fuego, de la traición clerical [*Ibid*, 2001, II: 399].

Y más adelante:

Le decía aquí, al boticario, que la quema de iglesias es un acto de religiosidad y justicia. Pero don Baldomero se empeña en que es cosa de ateos y masones. Y yo me pregunto: ¿qué sentido tiene para un ateo quemar un santo de palo, si no es más que una madera pintada? Se ha dicho muchas veces que solo el creyente blasfema [*Ibid*, 2001, II: 400].

Don Lino, en un exceso de ingenuidad, piensa que ahora que manda la República las cosas van a cambiar en cuanto al control del poder caciquil en los pueblos. Ha sido elegido diputado por la República, pero sigue siendo un lacayo de Cayetano, a quien no le importa el bando que gobierne, porque él siempre va a seguir mandando. A este respecto, no tiene desperdicio la conversación que mantienen los dos acerca de las ideas políticas. Lo reseño aquí porque el autor supo plasmar muy bien lo que, en definitiva, sucedió en la mayoría de los pueblos:

Por fin llegó Don Lino, elegido diputado, y Cayetano con él. Don Lino se dirigió a las masas y les echó un largo discurso lleno de promesas: fue muy aplaudido, pero la gente se aburría, porque nadie le entendía.

Don Lino le dijo a Cayetano, delante de todo el mundo: Bueno, ahora que hemos ganado le haremos a usted alcalde. Y Cayetano se le quedó mirando y le respondió: Nombraremos alcalde a quien me dé la gana, como lo hice a usted diputado. A mí me eligió el sufragio popular y represento la voluntad del pueblo. Entonces Cayetano se echó a reír: ¿No se ha dado cuenta todavía de que la voluntad del pueblo coincide con la mía? ¡A eso se llama fascismo, y contra eso venimos luchando! Llámeme como quiera y luche contra quien le dé la gana, pero no olvide que en Pueblanueva mando yo. Desde entonces Don Lino cabildea con

los que tomaron en serio las elecciones y pretende quitar el mando a Cayetano [*Ibid*, 2001, III: 221, 222].

Irene Gal, en la novela *Diario de una maestra* (1961) ejerce ya en la escuela durante el periodo republicano. Pero en el país se vive una situación de provisionalidad, que nadie sabe en qué terminará. Por eso, cuando llega a la escuela para sustituir a la vieja maestra jubilada, asiste sorprendida a una especie de guerra de símbolos:

Irene sabe que en este armario está guardada también la bandera vieja “para cuando vuelva el rey”. La bandera que ondeó los días de fiesta sobre el asta de la escuela, durante cincuenta cursos [...].

La única modificación que se hizo en la Escuela desde que ella llegó, cincuenta años antes, consistió en retirar el Crucifijo y las láminas de Historia Sagrada que adornaban las paredes, cuando el Gobierno de la Segunda República decretó la enseñanza laica. La vieja Obaya lo recogió todo, amorosamente, y después escupió sobre la bandera republicana. ¡Puercos, más que puercos. ¡Viles gusanos! Vuestra sucia República va a durar lo que la meada de un gato tarda en secarse. Y yo he de verlo...Pero la vieja y buena señora Obaya, aguantó durante cuatro años la meada del gato y se jubiló sin llevarse por delante a la Segunda República [Medio, 1984: 27, 29].

Es evidente que no todos los partidarios de la República son de la misma opinión que don Lino, ni tan drásticos en sus planteamientos. Así, el profesor de Irene Gal, Máximo Sáenz, personaje muy influyente en la formación de la maestra, y que a la larga determinará su futuro profesional por su pertenencia a la República y su relación con Irene, dice lo siguiente acerca de las reformas que emprende la República:

No estoy de acuerdo con ciertos proyectos: Persecución, más o menos solapada, de la Religión, supresión de la enseñanza privada ¿Y la libertad? ¿Dónde está la libertad, que es nuestra bandera? [*Ibid*, 1984: 54].

Irene Gal no será una excepción, y será considerada de una u otra forma, dependiendo del bando que haga la observación. Así, será defendida por los

padres partidarios de la República y atacada por los conservadores, partidarios de que no cambien las costumbres tradicionales de la escuela:

¡Mire! Mire usted, señor cura, por dónde viene la revolucionaria ésa – dice la señora Campa-. Todavía no hace un año que entró en la escuela y aquello parece...qué sé yo, cualquier cosa menos una escuela [...]. Que esa comunista, porque es una comunista... Está revolucionando al pueblo [...]. ¿O no le paga un sueldo la República para que se ponga al lado del pueblo? [...] ¿Cómo puedes compararla con Nozales? Ése es nuestro...Ése está con el pueblo. Pero ella...Que si tal, que si cual...y se ha negado a ayudarnos en las elecciones [*Ibid*, 1984: 69-71].

En la obra autobiográfica de Castilla del Pino, *Pretérito Imperfecto* (1997) don Gabriel Arenas es también un maestro que se confiesa republicano, y por eso tendrá problemas cuando acabe la República:

Don Gabriel fue detenido como masón y republicano de izquierda...No sé cómo ni por qué, no solo logró salvar su vida sino que, desde el cuartel de Falange de La línea, donde estaba detenido y donde le vi desde la calle Real –y él me vio a mí sin ninguna duda-, se le facilitó su huida a Tánger, en donde años después murió [Castilla, 1997: 75].

La época en la que tuvieron que ejercer estos maestros no fue fácil, y a veces el maestro –la maestra en este caso-, no tenía reparo en cambiar de chaqueta si las circunstancias lo requerían, todo lo que hiciera falta para salvar el puesto o el pellejo. Es muy clarificador el recuerdo de Castilla del Pino, en la misma obra, de la maestra doña Carmelita:

Doña Carmelita, una maestra nacional, enorme de estatura y cursilería, que tenía su escuela en el antiguo palacio de los Gobernadores, fue la encargada de descorrer la banderita tricolor de la placa que titulaba la plaza (hasta entonces de Alfonso XIII) como de los Mártires de Jaca [...]. El entusiasmo republicano de doña Carmelita la impulsó a vestir una blusa tricolor para la ceremonia, o quizá, no lo recuerdo bien, se enlazó una bandera republicana a modo de banda.

Cinco años después ella misma sería la encargada de recorrer la cortina que descubriría una nueva placa, esta vez con la inscripción siguiente: plaza del Generalísimo Franco. Doña Carmelita se vistió para el acto con camisa azul y falda negra, el uniforme de la Sección Femenina de Falange española y de la JONS [Castilla, 1997: 92].

Los distintos avatares por los que tuvieron que pasar los maestros en esta difícil época quedan reflejados muy bien en diferentes obras. Veamos otros ejemplos en la trilogía de Josefina R. Aldecoa, y más concretamente en la primera novela: *Historia de una maestra* (1990). El marido de Gabriela, Ezequiel, será fusilado por su pertenencia a la República, así como por su implicación en sindicatos de izquierda. Sus problemas empezarán en la misma escuela, con la visita del Inspector de Enseñanza:

Pronto iba a sufrir las consecuencias de sus excesos. Una visita del Inspector de Enseñanza le dejó estupefacto. Como un jarro de agua helada cayeron sobre sus fervorosos empeños las palabras del enviado: “Clases, las que usted quiera, ciencia la que usted quiera, pero mítines, de ninguna manera” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 93].

La República es consciente de que solo desde abajo se puede empezar a educar al nuevo ciudadano que se pretende. Y para eso es necesario que los maestros acepten las reformas y se impliquen. Pero parece contradictorio, incluso sin sentido, que siendo el propio gobierno legítimo, salido de las urnas, quien lo pretenda, se encuentren tantas trabas para poder llevar a efecto lo que, simplemente, dice la Constitución:

Esto se va a arreglar –me dijo esperanzado a los pocos días de proclamarse la República-. Esto va a cambiar. Sostenía en las manos el periódico y leía: “Los maestros se adhieren entusiásticamente a la nueva República... Una de las reformas más urgentes que va a emprender la República es la reforma de la enseñanza. La dignificación de la figura del maestro será el primer paso de esta reforma” [...] Ezequiel me leía fragmentos de discursos, artículos y noticias que tenían relación con la enseñanza [...].

“Es deber imperativo de las democracias el que todas las escuelas, desde la maternal a la Universidad, estén abiertas a todos los

estudiantes en orden no a sus posibilidades económicas sino a su capacidad intelectual”, decía un decreto publicado en La Gaceta.

En un artículo se arengaba a los maestros: “La República se salvará por fin por la escuela. Tenemos ante nosotros una obra espléndida, magnífica. Manos pues a la obra”. ¿Era eso política? Al parecer lo era. No habían pasado quince días desde la proclamación de la República y ya teníamos a don Cosme en casa, ladino y conciliador. Venía a ver a la niña y a advertirnos de los peligros que iba a encerrar para nosotros el apoyo incondicional a la nueva República. Dejarse de políticas. Las políticas que las hagan ellos en el Parlamento. Nosotros aquí, en el pueblo, paz y respeto para todos [*Ibid*, 1990: 95-97].

Es evidente que va a ser uno de los grandes problemas de la República: la oposición que va a encontrar, sobre todo en los pueblos pequeños. Hay miedo, hay amenazas, muchos que no quieren perder sus privilegios, el poder de la Iglesia como una gran sombra, el caciquismo. Y en los pueblos pequeños se vive a merced de los que mandaron siempre, esté quien esté en el gobierno. Por eso, como dice Gabriela, se habla mucho de reformas, de la necesidad del cambio en la escuela. Pero no pasa nada, las cosas siempre siguen igual. Un poco lo que pasó también con la pretendida reforma agraria. Que se quedó en nada:

La suerte estaba echada. Fuera o no política, estaba claro que nuestras ideas estaban en total acuerdo con las que la República proclamaba a los cuatro vientos.

“Tenemos el deber de llevar a las escuelas las ideas esenciales en que se apoya la República: libertad, autonomía, solidaridad, civilidad”.

En los pueblos pequeños y alejados de las ciudades como los nuestros, las primeras reacciones frente a la República fueron el desconcierto y la desconfianza. En seguida la toma de posiciones se fue acentuando y se produjo una evidente división.

Reforma agraria, reforma sanitaria, reforma de la enseñanza. Las reformas discurrían por la tinta fresca, pero todavía no se veían señales de su realización [*Ibid*, 1990: 97-100].

Como se veía venir, los maestros acabarán yendo a la huelga. Todo lo que se les había prometido tardaba en llegar, no se podía hacer nada de lo que se

pretendía, ni siquiera se cumplía todo lo que se había acordado respecto a la subida de los salarios. El país estaba crispado, el Magisterio también:

Una tarde se presentó Domingo muy agitado: “Me marcho a León, dijo, vamos a organizar un frente de maestros, me han citado con urgencia. Se habla de un Frente único y de una actuación pública en mítines. Pero eso no basta. Es preciso que el magisterio unido dé la impresión de su fuerza por los cauces normales de la vida política haciendo presión sobre los diputados y los partidos” [...]. Se habló de las protestas que habían organizado en Madrid los maestros, por no cobrar el suplemento de casa ni la pequeña cantidad que debían recibir por las clases de adultos. Según la radio, la policía y los guardias de seguridad habían disuelto por la fuerza a un grupo de manifestantes reunidos en el patio del Ministerio de Instrucción Pública. Hubo detenciones, cristales rotos, los maestros, resumía el locutor, están indignados [*Ibid*, 1990: 167, 173].

La República supuso una esperanza para la mayoría de los trabajadores. A pesar de la creencia de que el maestro, sobre todo el maestro rural, ha estado siempre de parte del poder, y se ha aliado con el cacique, con el acalde, con el comandante de puesto de la guardia civil, o con el cura, sabemos que eso no siempre fue cierto. En la trilogía de Josefina R. Aldecoa se refleja muy bien el entusiasmo manifestado por muchos maestros, que esperaban más de la República, que recibieron con muchas esperanzas el triunfo en las elecciones de 1931, que lucharon junto a los más desprotegidos por conseguir un mundo mejor, una escuela mejor, por llevar la educación hasta los lugares más inhóspitos. Por eso, en *La fuerza del destino* (1997) que es una novela de recuerdos, Gabriela, ya retirada de su profesión y de regreso en España, tras la muerte del dictador, recuerda aquellos tiempos como la época más ilusionante y esperanzadora:

Muchos miles de españoles no han votado nunca. No puedo por menos de rememorar las últimas que viví; la inquietud, la zozobra y la alegría de la victoria en aquel febrero del 36. Entonces fui a votar con Ezequiel a lo alto del pueblo, a la escuela de la mina [...]. Brindamos todos por la victoria conseguida. Ahí, don Germán se animó e inició el brindis con unas palabras conmovidas. Por la libertad y la justicia, por la educación y la cultura de este país nuestro [...].

No puedo evitar el recuerdo de un día lejano: el día que se proclamó la República. Juana nació ese día y nuestra esperanza tuvo un doble significado, el nacimiento de nuestra hija y el nacimiento de una nueva etapa histórica. Nunca olvidaré el voltear de las campanas que se acompasaba al ritmo de mis dolores. Y el llanto vigoroso de Juana al salir a la luz. Y la llegada de Ezequiel a casa gritando: Ya tenemos República, al tiempo que descubría la presencia de su hija en manos de la partera [Rodríguez Aldecoa, 1997: 63, 64, 157].

Al final, cuando llega el momento de la recapitulación, lo mínimo que quiere encontrar quien ha luchado y perdido tanto, es la recompensa de un cambio que mejore las cosas. Aunque hayan tenido que pasar muchos años, tras sufrir la muerte de un ser querido y padecer el exilio. Sin embargo, no es eso lo que advierte Gabriela en su regreso a un país que se ha democratizado, que presume de haber hecho una transición política modélica. Y eso es lo que se cuestiona Gabriela, ya en Madrid, después de regresar de México, aludiendo a uno de los poderes determinantes que hizo imposible aquella revolución educativa:

Ya sé que ahora no hace falta ir a los pueblos sin luz con un grupo electrógeno para llevarles el cine. Ya sé que todos tienen luz y televisión, pero la verdadera revolución educativa no se ha hecho. ¿Y el poder de la iglesia? ¿Ha disminuido? [Rodríguez Aldecoa, 1997: 75].

La fuerza del destino (1997) es una novela que refleja muy bien lo que el título expresa. En nadie mejor que en una maestra se manifiesta la influencia del destino y de la época. Gabriela se casó con Ezequiel porque lo conoció en el pueblo de su destino; fue partidaria de la República, tuvo que sufrir el exilio. Todo de alguna manera estuvo condicionado por lo que solemos llamar el destino: la época que te toca vivir, las circunstancias:

Me pregunto: ¿Soy víctima de mi destino individual o de un destino colectivo? Si la República no hubiera sido derrotada, yo no me habría quedado viuda y nunca habría ido a México [...]. El destino histórico depende de todos nosotros, es reflejo de la conducta colectiva. Pero mi destino personal depende solo de mí. ¿Por qué no me quedé y luché con todos para que al fin llegara este respiro de libertad, la Constitución, la democracia? Estoy cansada de darles vueltas al

destino. He llegado a este punto de mi vida porque he nacido en un país y en una época que me han obligado a elegir. Pero yo soy mi destino [*Ibid*, 1997: 161].

En esta misma novela se alude, aunque de manera indirecta, pues era todavía un proyecto cuando se publicó, a la “Ley para la recuperación de la memoria histórica”. La transición política que siempre se nos presentó como modélica, así como la Constitución de 1978, determinaron que lo mejor que le podía pasar al país para seguir avanzando en Democracia, era olvidar. Sin embargo, lo que por un tiempo pudo parecer una solución, no lo ha sido tanto. Nunca como ahora se ha reclamado tanto la justicia. Los muertos siguen hablando. Fue una época demasiado horrible como para que se pueda pasar por ella un simple borrador fabricado con intereses y acuerdos. Y Gabriela se refiere a ese problema aún no resuelto, cuando las nuevas generaciones familiares quieren saber lo que pasó, ahora que por fin se puede hablar de la guerra civil abiertamente:

Cada cierto tiempo, y como por casualidad, Miguel me pregunta por su abuelo Ezequiel. Le interesan mucho sus ideas políticas, su actuación, que le llevó primero a la cárcel en el 34 y después a su muerte en el 36. Me cuesta trabajo hablar de todo eso pero es mi obligación y me exijo rigor en lo que cuento [*Ibid*, 1997: 72].

El recuerdo que tiene el maquis que cuenta su pasado en *La agonía del búho chico* (1994) es muy significativo, en cuanto a que nos habla de la escasa libertad que tenía el maestro, quien ni siquiera podía leer en clase unos versos del *Cántico espiritual*, de San Juan de la cruz.

Pero, una mañana de abril del año 1927, llegaron a la escuela el alcalde, el cura y el comandante de la Guardia Civil, cuando el educador leía para sus discípulos, en voz alta, versos del Cántico Espiritual de Juan de Yepes, y le aconsejaron que olvidara tales mariconerías y enseñara a los chavales las cuatro reglas, que era lo verdaderamente importante. Le prohibieron también que contara historias fantásticas a los muchachos de Villarta, pues bastantes grillos

tenían ya en la cabeza, si es que quería seguir enseñando allí. Y el viejo educador se sometió [Vila, 1994: 237].

No he podido encontrar una frase que mejor defina lo que significaban los maestros para el periodo que se inicia en 1931, con todas las esperanzas, con todas las ilusiones, llevando en el programa de gobierno el plato fuerte de la reforma educativa, que, quizás, si hubiera podido triunfar, habría hecho posible la continuidad de la República. Un personaje del relato *La lengua de las mariposas* (1995) dice de los maestros: “Ellos son las luces de la República” [Rivas, 1999: 20].

Durante la Guerra Civil la formación profesional de los futuros maestros en las Normales fue radicalmente politizada; el ideal democrático que interesaba a la II República eran divisas que repetían en sus programas comunistas, cenetistas y socialistas.

El Partido Comunista invitaba a sus filas de este modo: “Maestro: tu mejor sueldo, tu elevada posición en la actualidad, tu porvenir, se debe a que en el Gobierno del Frente Popular, rigiendo el Ministerio de Instrucción Pública, está nuestro camarada Jesús Hernández, del Partido Comunista. El Partido Comunista quiere y lucha por tu mejoramiento económico, por tu elevación de clase, por tu porvenir. Estudia su programa. Examina su línea política. No hagas caso. No escuches las falsedades que hayas leído u oído, escuches o leas. La verdad es ésta: Tu partido es el Partido Comunista”.

Y los anarquistas hacían lo propio: “Recelad siempre del maestro nacional titulado; es un mal bicho. Aceptad al Maestro libre sin titular. Éste es un maestro; el que por su valer y trabajo se abre camino entre vosotros. Escuela libre, y maestro libre, esto es lo vuestro”. [Castro Marcos, 1939: 168, 170].

Respecto a la España franquista, la Orden de 19 de agosto de 1936 era un programa ideológico de lo que debería ser, y cómo hacerse, la educación nacional: la escuela de instrucción primaria, “piedra fundamental del Estado debe contribuir no solo a la formación del niño en el aspecto de cultura general, sino a la españolización de las juventudes del porvenir.”

Su artículo 2º recalca el sentido político y patriótico de la enseñanza: “Los alcaldes o los delegados que éstos designen cuidarán de que la enseñanza responda a las nuevas conveniencias nacionales; de que los juegos infantiles

tiendan a la exaltación del patriotismo sano y entusiasta de la España Nueva; de poner en conocimiento del rectorado respectivo todo manifiesto de debilidad u orientación opuesta a la sana y patriótica virtud del Ejército y pueblo español, que siente a España grande y única, desligada de conceptos antiespañolistas que solo conducen a la barbarie”.

Otras disposiciones legales similares aparecieron en el primer periodo de guerra, orientaciones políticas y pedagógicas de la Comisión de Cultura y Enseñanza, presidida por José María Pemán, las medidas de depuración y apartamiento de maestros más o menos comprometidos con la ideología escolar del Frente Popular, la censura de libros de lectura, y de todo lo que tuviera que ver con el socialismo o comunismo. Se intentó desde el primer momento la destrucción del modelo de la escuela republicana única y el establecimiento de una escuela nacional, esencialmente católica y patriótica, nacionalista, que recreara los valores cristianos y de la tradición genuina del pueblo español.

Frente a una escuela y una cultura de izquierdas, politizada y militarizada, en la zona republicana a través de las Milicias de Cultura, surgía en la zona nacional otra escuela, también politizada y militarista, de contenidos culturales y valores de la derecha tradicional; a las consignas políticas de la II República, como la *Cartilla del joven campesino*, se respondía con *El libro de España*, guía y orientación de la enseñanza patriótica. La nueva escuela llenaba sus lecciones de contenidos y valores de lo nacional, contra cualquier muestra de separatismo, identificando la tradición con la Patria, con lo español, con la historia nacional: “la España Nueva exige una escuela de recio temple omnilateral, de la cual salga una juventud sin miopía intelectual y sin flema temperamental; manos en alto y corazones arriba; una juventud sin achaques seniles, vertical, altiva y activa; ibérica, por naturaleza, cosmopolita por misión; de tipo militar, disciplinada y dura”, dice Marquina Hidalgo [En Capitán Díaz: 1994: 683-684].

Se les pedía a los maestros que cultivaran en sus alumnos las tres virtudes teologales aplicadas e implicadas en la educación: “fe nacional, esperanza de Imperio, caridad de raza”. El ideario escolar, directrices y metodología, quedaba sistematizado en la Circular de Romualdo de Toledo, de 5 de marzo de 1938, enviada a la Inspección de Primera Enseñanza y a los maestros de la España Nacional: en ella se habla de educación religiosa, patriótica, cívica y física. En

cierto modo, un antecedente de lo que será la Ley de Educación Primaria de 1945.

En algunas de las obras a las que he aludido anteriormente, al referirme al personaje politizado durante la II República, aparece el personaje inmerso ya en la Guerra Civil (1936-1939), casi siempre en los comienzos de la guerra o al final de la misma, como se puede comprobar en novelas como: *Diario de una maestra* (1961); *Historia de una maestra* (1990); *La fuerza del destino* (1997); o en el relato *La lengua de las mariposas* (1995). Hablaré a continuación de esas obras y de otras, en las que aparece el personaje como víctima después de haber manifestado su adhesión a los planteamientos pedagógicos republicanos. Pero antes de eso, debo citar una novela que se desarrolla en pleno conflicto armado, de la que ya he hablado en otras ocasiones: *Duelo en el Paraíso* (1959), la novela que mejor retrata, a mi entender, el estado de las escuelas rurales durante la guerra civil. En ella, tras comprobar el estado de abandono en que se encuentra la escuela y la pérdida de control absoluto por parte de los maestros, ya que los alumnos no asisten a la escuela y se dedican -nunca mejor dicho- a hacer la guerra por su cuenta, asistimos a una de las reflexiones del personaje, la maestra Dora, sobre la guerra:

Dora era muy pesimista en cuanto a las consecuencias de una prolongación de la lucha y se mostró partidaria de una inmediata deposición de las armas: “La gente –dijo- está cansada de luchar y aspira a poder vivir un poco tranquila. La guerra ha sido útil en cuanto ha facilitado nuestro propio conocimiento y, en cierto modo, ha contribuido a purificarnos. Su prolongación es innecesaria. Todos los hombres y mujeres deberían volver a sus casas y trabajar. El país anda necesitado de gente joven y laboriosa, y será preciso un gran esfuerzo para ponerlo de nuevo en marcha” [Goytisolo, 1981: 234, 235].

La Guerra Civil afectó no solo a los personajes, sino también a las propias escuelas, que se convirtieron en edificios en ruinas. Así lo vemos en la novela *Diario de una maestra* (1961):

Irene Gal no se detiene a pensar por qué la ciudad se está convirtiendo en un montón de ruinas. Por qué la gente corre alocada a refugiarse en los sótanos de las casas cuando suena la sirena [...]. Por

qué las puertas y las ventanas de las casas están cubiertas de sacos terreros. Por qué las calles están alfombradas de cenizas, de tejas, de cascotes... [Medio, 1984: 86].

Y después de la guerra:

Irene Gal mira en torno suyo con desaliento. He aquí el panorama con el que ha de enfrentarse en su segunda etapa de maestra: Dolor y miseria [...]. La escuela, más que ningún otro edificio de la aldea, denuncia el paso de la guerra. Su aspecto no puede ser más desolador: los cristales rotos, sucias las paredes, el techo ahumado, goteras, el suelo cubierto de excrementos de animales...Prisión, cuartel, cocina, cuadra...eso ha sido la escuela. La casa de la maestra no ha corrido mejor suerte. Los chicos también acusan el paso de los dos ejércitos en sus trajes negros, hechos de prendas usadas... [*Ibid*, 1984:123].

Una de las consecuencias inmediatas de la guerra será la ocupación de los edificios escolares para otros usos, evidentemente relacionados con el conflicto armado. Poco podía importar la cultura o la educación en un país que había perdido el norte, donde todo era ya un sinsentido, y donde la muerte había empezado a ser algo habitual. Así, lo vemos en *El fulgor y la sangre* (1954): “En el pueblo, las escuelas fueron habilitadas como hospitales de sangre” [Aldecoa, 1970: 88].

En *Diario de una maestra* (1961): “La sala de clase se ha convertido en la sala de banderas de un cuartel y hasta las paredes están decoradas con arengas militares, afirmaciones políticas y adhesiones...” [Medio, 1984: 150].

Y en *Historia de una maestra* (1990): “Yo les pedí (a las alumnas) que hicieran una redacción contando cómo habían vivido los últimos sucesos. Casi todas hicieron hincapié en dos cosas: la explosión que había destruido el puente y la llegada de las tropas al pueblo” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 195].

No solo las escuelas serán destruidas o utilizadas para otros menesteres más acordes con la situación bélica. A veces, el maestro tendrá que ceder hasta su propia casa, si vive en una vivienda del Estado, con el fin de que sea ocupada por las tropas. Es lo que sucede en la novela *Historia de una maestra* (1990), y así lo cuenta Gabriela:

A propósito de las tropas, a la semana de su llegada, se presentó un sargento en mi casa. Se dirigió a mí hosco y un poco incómodo para pedirme la llave de la vivienda del maestro.

- Me han asignado ese piso como vivienda para mi familia [Rodríguez Aldecoa, 1990: 195].

Otras consecuencias de la Guerra, y que afectan sobre todo al personaje en función de su ideología, o simplemente por su adhesión a la II República, fue la depuración que se produjo durante y después de la guerra. Me baso para este apartado en el libro *La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*, de Francisco Morente Valero (1997). La depuración consiste en someter a un funcionario a expediente para sancionar su conducta política. Y hemos de entender que la hubo en los dos bandos, si bien fue distinta en cada uno. Por el lado republicano, se contemplaba esta depuración en sentido general y se aplicaba dentro de las mismas sanciones que se aplicaron a todos los funcionarios. En cambio, por el lado nacional, el Magisterio sufrió una depuración específica, pues se consideró a los maestros como los principales responsables de la situación creada por la República. Se trataba de una vieja idea, ampliamente difundida por la derecha durante la “guerra escolar” republicana y que había calado ampliamente en varios sectores de la población. Especialmente en las zonas rurales, el maestro era visto no pocas veces como una amenaza para el orden tradicional, lo que hizo que se les identificase inmediatamente en la España nacional, durante el verano del 36, con las fuerzas de la revolución. El resultado fue que muchos maestros y maestras fueron asesinados en los primeros meses de la guerra.

Encontramos un ejemplo muy clarificador en la novela *Historia de una maestra* (1990). Gabriela habla del miedo durante la Guerra Civil, y la incertidumbre ante lo que podrá pasar a aquellos maestros que se adhirieron a la causa republicana, sobre todo cuando lee algunas notas que aparecen en la prensa:

El miedo adoptaba distintas formas. Miedo por el destino de Ezequiel. Miedo a ser denunciada. Miedo a encontrarme sin trabajo. Un día me encontré bajo la puerta un recorte de periódico en el que se podía leer: “La escuela es la gran responsable de la revolución de

octubre. Una escuela sin Dios y sin principios morales donde miles de maestros han estado sembrando en el alma de los niños el germen de la rebeldía. Desde estas páginas pedimos la depuración de ese Magisterio que ha corrompido a la infancia y ha envenenado con propaganda subversiva las clases de adultos [Rodríguez Aldecoa, 1990: 200, 201].

La eliminación física de muchos maestros y maestras fue solo el preludeo de la depuración ideológica que inmediatamente se puso en marcha. Entre agosto y noviembre de 1936 –es decir, hasta que en el lado nacional se creó y empezó a funcionar un embrión de Estado-, la depuración de los docentes se realizó de forma desordenada, sin ningún tipo de coordinación entre las distintas autoridades que la llevaban a cabo, y sin la existencia de criterios claros de actuación. El objetivo de esta primera oleada depuradora fue separar del servicio a aquellos maestros y maestras que, de una forma u otra, se habían significado durante la etapa republicana por ideas o por actuaciones que las nuevas autoridades consideraban contrarias a los principios que inspiraban sus movimientos. La actuación se quería enérgica y rápida, y para ello se dieron poderes especiales a los rectores de las universidades para ejecutar la depuración del Magisterio en sus distritos universitarios.

Hay un libro estremecedor de María Antonia Iglesias, *Maestros de la República. Los otros santos, los otros mártires* (2006), en el que se documentan las muertes y las torturas reales a las que fueron sometidos algunos maestros republicanos. Por lo que respecta a los personajes novelescos, que tanto tienen que ver con la realidad en muchos casos, observamos en la misma novela de Josefina R. Aldecoa cuál será el destino, de alguna manera ya presentido, de Ezequiel, el marido de Gabriela. Como ya he citado anteriormente, el maestro se había manifestado a favor de la República y había participado en las huelgas de mineros:

Allí, entre rejas, estaba Ezequiel. Tenía mal aspecto, sobre todo por la barba, llevaba un jersey que no reconocí y los mismos pantalones del día que se fue [...]. De mano en mano, de mensajero en mensajero, llegó hasta mí la carta de Eloísa: “Han matado a mi padre y a Ezequiel. Los fusilaron al amanecer con otros muchos, a la

entrada de la mina. El señor les perdone su crimen". [*Ibid*, 1990: 198, 204].

En la novela *La fuerza del destino* (1997), última de la trilogía de Josefina R. Aldecoa, podemos leer con más detenimiento una profunda reflexión de Gabriela, ya vieja, jubilada desde hace años, sobre la guerra y las consecuencias de la misma. En ella, la figura central es su primer marido, Ezequiel, que ha dejado un recuerdo imborrable, el recuerdo de aquellos que luchan por la libertad, en sus palabras, una herencia que la maestra quiere transmitir a su nieto.

Pero no es la muerte de Ezequiel la única que podemos observar en los personajes. A veces, sin que se diga de manera explícita, sabemos cuál será el destino de los maestros republicanos, una vez los vencedores de la guerra se erigen en gobernantes del país. En el relato *La lengua de las mariposas* (1995), sin que se nos diga nada de cuál será el destino de los hombres que suben al camión, ya sabemos que el de don Gregorio no será otro que la muerte:

De la boca oscura del edificio, escoltados por otros guardias, salieron los detenidos. Iban atados de pies y manos, en silente cordada. De algunos no sabía el nombre, pero conocía todos aquellos rostros. El alcalde, los de los sindicatos, el bibliotecario del ateneo Resplandor Obrero, Charli, el vocalista de la orquesta Sol y Vida, el cantero al que llamaban Hércules, padre de Dombodán...Y al final de la cordada, chepudo y feo como un sapo, el maestro [Rodríguez Aldecoa, 1999: 24].

Sabemos que no tuvo que ser fácil para quienes conocieron a los maestros republicanos y sabían que su delito no había sido otro que el de ser fieles a una ideología, que no habían matado a nadie, ni habían traicionado, ni robado, que admitieran la injusticia sin poder manifestar su contrariedad en unos momentos en los que cualquier palabra podría castigarse con la muerte. Los vencedores tuvieron siempre muy claro que no podían dejar nada detrás que pudiera suponer una vuelta a los orígenes, y sabían que tenían que arrancarlo de raíz. Si los maestros republicanos volvían a la escuela, la semilla que sembrarían en los niños sería peligrosa para los intereses fascistas. De ahí, la excesiva crueldad. Los alumnos de don Gregorio, como los alumnos de tantos y tantos maestros, no

podían saber los verdaderos motivos por los que aquellos hombres eran condenados, pero hacían lo que les decían sus padres, manifestarse al lado de quienes podían salvarlos, demostrar con sus hechos y palabras que ellos también estaban en contra de sus maestros. Así lo vemos en el estremecedor final del relato de *La lengua de las mariposas* (1995), en las palabras del narrador que recuerda aquel suceso:

Cuando los camiones arrancaron, cargados de presos, yo fui uno de los niños que corrieron detrás, tirando piedras. Buscaba con desesperación el rostro del maestro para llamarle traidor y criminal. Pero el convoy era ya una nube de polvo a lo lejos y yo, en el medio de la Alameda, con los puños cerrados, solo fui capaz de murmurar con rabia: “¡Sapo! ¡Tilonorrinco! ¡Iris!” [Rivas, 1999: 24].

Pero, aparte de los excesos que trajo consigo la guerra, el procedimiento depurador se afinó rápidamente: se decidió que los informes de los alcaldes se dividirían en tres grupos según la existencia de cargos graves, menos graves o la inexistencia de los mismos; las sanciones se adecuarían a esa clasificación: suspensión de empleo y sueldo para el primer grupo; suspensión de empleo y sueldo de uno a tres meses para el segundo; y confirmación en el cargo para el tercero. Por otra parte, debe apreciarse que en ningún momento se consideraba la posibilidad de que los afectados pudiesen ejercer el derecho a defenderse.

También podemos ver en algunas narraciones qué les sucede a otros maestros que sufren el proceso de depuración tras la guerra, aunque no fueron fusilados. Así, vemos que algunos de ellos pagaron su filiación política con la cárcel y el exilio. Es el caso de don Gabriel Arenas, personaje de la obra autobiográfica de Castilla del Pino, *Pretérito imperfecto* (1997):

Don Gabriel fue detenido como masón y republicano de izquierda... No sé cómo ni por qué, no solo logró salvar su vida sino que, desde el cuartel de Falange de La línea, donde estaba detenido y donde le vi desde la calle Real –y él me vio a mí sin ninguna duda– se le facilitó su huida a Tánger, en donde años después murió [Castilla, 1997: 75].

El exilio es la salida de Gabriela, que tras la guerra decide marcharse a México. Fruto de su estancia allí es la novela *Mujeres de negro* (1994), donde sabemos que sigue ejerciendo la profesión como maestra de los hijos de los empleados de Octavio, su segundo marido.

Otra de las consecuencias de la depuración será el despido de los maestros que hubieran manifestado alguna simpatía por la República, sin implicarse demasiado en los asuntos políticos. Siempre desde la óptica de los vencedores, y dependiendo de la suerte de quien le tocara a cada cual como informante, como hemos visto. Irene Gal será despedida, y de ello da cuenta en *Diario de una maestra* (1961):

Sucedió todo rápidamente. Ayer el aviso urgente. Esta mañana su viaje a Oviedo. La escena desagradable en la Delegación, ante la Comisión Depuradora...El pliego de cargos...Y después, esto. A la calle. ¡A la cochina calle! [...]. A decir verdad, hubo un tiempo en que lo esperaba. Fue cuando llegó al pueblo, recién ocupado éste por las tropas de Franco. Vio la suerte que corrieron otros maestros, entre ellos el de Nozales, que había desempeñado algún cargo importante durante la etapa republicana [Medio, 1984: 129].

Y tras el despido, la miseria, en algunos casos el hambre:

No hay medias, ni abrigo, ni botas de agua. Los zapatos de Irene están tan gastados, que a través de las suelas siente el cemento frío y húmedo del paseo y las arenas más finas [*Ibid*, 1984: 141].

Como consecuencia de la depuración y los posteriores despidos del cuerpo, con la prohibición de no poder volver a dar clases, estos maestros tuvieron que adaptarse a nuevas situaciones y cambiar de oficio, lo que no siempre fue fácil. Obligada por las circunstancias, Irene Gal se verá obligada a cambiar de profesión: “Irene Gal viste el uniforme blanco de las enfermeras, y aprende al mismo tiempo que a curar heridas, a fregar orinales” [*Ibid*, 1984: 119].

Pero después de la guerra no es fácil encontrar trabajo, y si se encuentra no será igual al que los maestros dejaron tras la guerra. Sigo utilizando el ejemplo en la misma novela:

Sí, hay otros trabajos, desde luego [...]. Pero en todas partes piden avales, informes favorables, referencias del último sitio donde trabajó...Estamos en guerra [...]. Ha fracasado en su intento de colocarse en una fábrica o en un taller. Los puestos de trabajo no especializados en los talleres y en las fábricas, como en las oficinas que mantienen su actividad, pese a la guerra, están servidos por mujeres [...]. Aquí está, de momento, la solución. En el servicio nadie pide avales. Ni filiación política [...]. Se supone, en principio, que quien sirve a un amo está con el pueblo... [...]. Bien, sin humillarse, sin mendigar favores, aquí está el trabajo que Irene Gal puede desempeñar, en tanto se resuelven sus problemas [*ibid*, 1984: 140, 143, 144].

Ya instaurada la dictadura, el capítulo IV de la Ley General de Educación de 1945, dice lo siguiente sobre la figura del maestro: “El maestro es el cooperador principal en la educación de la niñez. Obra por delegación de los padres de familia y por misión que la sociedad le confía, garantizada por el Estado, a quien compete, en armonía con los derechos de la Iglesia, la formación, nombramiento e inspección de los educadores [...]. Ha de ser hombre de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social, y ha de poseer la preparación profesional competente. Las Escuelas de Magisterio se ocuparán de la formación del maestro a lo largo de tres cursos” [Capitán Díaz, 1994: 717].

El general Franco se dirige a los maestros en estos términos: “Habéis visto el resurgir de un pueblo, de una raza, al calor de los santos ideales de Patria y Religión. Sus proezas son tales, que han empequeñecido a los hombres grandes de la Historia [...]. Tenedlo muy en cuenta, maestros...Esos niños, cuya educación se os encomienda, éstos que son los hombres de mañana, han de ser guiados por la senda de la verdad y del bien: ése es el mandato de Dios, ése es el mandato del frente de las trincheras, de la sangre vertida y de las vidas inmoladas” [en Mayordomo, 1990: 13].

Podemos hablar en consecuencia de una clara instrumentalización del aparato educativo al servicio de la unidad de criterios, de una firme actitud de control de cuanto pueda suceder en los procesos del mundo escolar, y de una cierta atribución a los organismos del Movimiento –sobre todo en los años

iniciales del Régimen- de determinadas presencias e influencias en distintos aspectos de la ordenación escolar [*Ibid.*: 1990: 59].

El ideario de la época plantea la necesidad de una restauración del auténtico sentido. Se decía que el Magisterio había sido envenenado y urgía una justa depuración que acabara con la influencia ejercida sobre los enseñantes “por ideología e instituciones disolventes”. Una tarea que se consideraba muy importante para la reconstitución del país y la reorganización del sistema escolar. Depuración de responsabilidades políticas que –como apunta el preámbulo de la Ley de 1939- sirva para liquidar las culpas de ese orden contraídas por quienes apoyaron o cooperaron con la “subversión roja”.

El Maestro tiene asignada la contribución, desde su misión educativa, a la difusión de los ideales nacional-sindicalistas, al arraigo y disciplina de la Falange. Al mismo tiempo, el Maestro es considerado como un apóstol del Evangelio, en perfecta cooperación y armonía con el párroco; él puede ser misionero en las zonas rurales, catequista, semillero de “Acción Católica”. Ha de hacer de lo religioso la base de su acción docente y social.

“Maestros de la Nueva España, generales de la paz”, los llama el propio Franco, a los que se les encomiendan fundamentalmente la resolución de seis problemas, según se desprende de la información aparecida en *Escuela azul, Revista Nacional de Educación* 3 [1941: 111, 112]:

- a) Imprimir sentido católico, nacional-sindicalista, a todas las actividades escolares.
- b) Orientar a los niños para que esa forma de pensar perdure en ellos durante toda su vida.
- c) Dar a conocer nuestros genuinos valores, acentuando la personalidad hispánica y el orgullo de ser españoles.
- d) Hacer asumir a los niños el significado de nuestro destino imperial y la confianza en la misión histórica de España.
- e) Buscar el desarrollo espiritual, intelectual y físico de los escolares.
- f) Conocer a los alumnos explotando todas sus posibilidades. [En Mayordomo, 1990: 83 - 87].

Por otra parte, resulta significativo observar el carácter de la Formación y Educación Patriótica en los estudios en la Normal, o de Educación Política en los

cursos para la obtención de los certificados de Instructores elementales; o la exigencia del informe de las autoridades respecto a la conducta moral y política y de adhesión al Movimiento Nacional, para los que se acogen al denominado “plan bachiller”, o para los que concurren a la convocatoria de oposiciones en 1941; triple certificación de buena conducta expedida por el párroco, el alcalde y el comandante de puesto de la Guardia Civil. Una medida que no fue pasajera. El Reglamento de Escuelas del Magisterio de 1950 (Orden de 7 de julio de 1950. B. O. E. 7- VIII) exigía, para el ingreso, acreditar buena conducta moral y patriótica. Y en cuanto a la obtención definitiva del título de Instructores Elementales del Frente de Juventudes, obligatorios para los opositores aprobados antes de conseguir la propiedad de la escuela adjudicada, se produce “siempre que el aspirante haya dado pruebas de conducta ejemplar, aptitud y fidelidad en el cumplimiento de las normas y consignas que dicte el Frente de Juventudes para realizar la misión que le compete” (Orden 14 de agosto de 1942, B. O. E. de 15 de agosto de 1942).

Se trataba de inspirar en el Magisterio el espíritu del Nuevo Estado y la misión que en él les corresponde, propiciada ya desde los primeros momentos. En 1939 se convocaron unos cursillos con el fin de darles a conocer la cultura religiosa, la significación de la Cruzada, la Pedagogía representativa. Cursos declarados como obligatorios para los maestros rehabilitados provisionalmente, depurados e interinos (Orden 27-VI-1939, B. O. E. 7-VII). Ya en 1950 el citado Reglamento de las Escuelas del Magisterio disponía en su artículo 17.5 la obligación de estar encuadrados, los alumnos y las alumnas, en la Sección de Enseñanza del Frente de Juventudes o de escolares de la Sección Femenina. [*Ibid.*: 1990: 89, 90].

Así, en las obras que se encuadran dentro de la primera etapa del franquismo, observamos la absoluta dependencia de los maestros a la figura que encarna la autoridad rural, representada por el cacique, defensor de las ideas impuestas tras la guerra civil. En la novela *El cacique* (1963), el maestro impone a sus alumnos el luto obligatorio tras la muerte del benefactor de las escuelas, así como la reflexión tras la muerte de un hombre tan importante:

No hace falta que les recuerde que hemos perdido a un benemérito protector de la escuela. Por tanto, esta tarde y mañana, durante todo

el día, permanecerá cerrada en señal de luto [...]. Los mayores me presentarán una redacción sobre el tema: "Reflexiones de un alumno en la muerte del bienhechor de la escuela" [...]. Es un día de luto y el deber de todos es respetar el dolor de la familia [Romero, 1987: 45, 46].

Y en *Días del desván* (1997), el personaje sigue a pie juntillas los postulados de la escuela franquista, tanto en sus aspectos religiosos, el rezo diario, como en la simbología, siempre presente en la escuela de la dictadura, no dudando en aleccionar a los niños, tal y como se pretende en las bases teóricas que caracterizan la escolarización, mediante la condena de la República y de todas sus teorías:

En el hueco del tintero del primer pupitre don Brano colocaba todas las mañanas, después de la oración y mientras los alumnos permanecían de pie, la enseña nacional prendida en una vara de fresno, un mástil nudoso y torcido y un trapo precario que mostraba en la falda gualda los agujeros de las balas del frente.

- Las hordas marxistas fusilaron la bandera porque el odio es ciego y no repara siquiera en los símbolos –decía don Brano con frecuencia, cuando vigilaba los deberes dando vueltas por el aula... [Mateo Díez, 1997: 111].

Esta obsesión por la politización escolar, manifestada sobre todo en los libros de texto, la vemos claramente expuesta en una novela en la que se retrata la escuela de la dictadura, aunque ya no estemos en los primeros años del franquismo, tras la dura posguerra. Lo vemos así en la novela *Escenas de cine mudo* (1994). La obsesión de los maestros –quizás también la obligación- por destacar la figura del caudillo es palpable en el siguiente fragmento:

En la escuela los maestros repetían cada día la lección con la que comenzaba la enciclopedia, y que era la que venía en la ilustración, hasta que consiguieron que la aprendiéramos de memoria. En síntesis, lo que decía es que Franco era muy bueno, que había ganado una guerra y que había salvado a España y que, gracias a él, los españoles podíamos vivir tranquilos y sentirnos orgullosos de haber nacido en España [Llamazares, 1994: 156].

La obligación que tenían los maestros por este tipo de enseñanza caía a veces en situaciones graciosas, cuando no ridículas. Luis Landero retrata de manera genial esta situación aplicada a los métodos educativos que empleaban algunos educadores para desasnar a sus discípulos en *Entre líneas* (1996):

...Dividía la clase en zona nacional y zona republicana. Los primeros eran los listos y los otros los torpes, y todos empezaban de republicanos menos él, cuya misión consistía en liberar de la ignorancia a la zona rebelde. Según los muchachos iban pasando a la parte nacional, les iba adjudicando los nombres de las ciudades liberadas, y a los primeros en pasar, les llamaba Ceuta y Melilla. Al final del curso, quienes acabasen de republicanos suspendían, y los otros aprobaban, según la ciudad así la nota. Ya ven ustedes qué fácil era la pedagogía entonces [Landero, 2001: 35].

Finalmente, podemos encontrar una referencia política que afecta a los escolares de don Prístoro Vivergo, en la novela *Los ojos vacíos* (2000). Tras exponer algunas de las prohibiciones que afectarán a la escuela tras la proclamación de la Dictadura del general Vistavino (una alusión a cualquier dictador en cualquier tiempo), se nos cuenta cómo los escolares, llevados por su maestro, han de ir a rendir honores al dictador, que pasa cerca de la escuela en una de sus visitas oficiales:

El general y su comitiva pasarían cerca de la escuela y era deseo de don Prístoro que nos situáramos todos con él en el borde del recorrido a fin de lanzar unos sonoros vivas a la máxima autoridad civil y militar de la nación [Aramburu, 2000: 164].

3.6.4. El maestro y la Institución Religiosa.

Dice Gil Casado acerca de la novela *Reparto de tierras* (1934): “César M. Arconada narra la vida en Robledillo de Tiétar, un pueblo extremeño donde los campesinos viven del trabajo que les dan en cuatro dehesas. El símbolo sobre el que gravita la novela es la iglesia del pueblo” [Gil, 1975: 36, 37]:

La iglesia está en el centro, precisamente en el centro del pueblo, alta y grande, alzándose sobre todas las casas y sobre todas las gentes. Dominando, dirigiendo y espiándolo todo con sus negras pupilas de torre [Arconada, 1988: 120].

Es obvio que la torre no espía nada, pero de esa forma se representa el tradicional poder eclesiástico en sentido general, y, en particular, al cura que congrega a la burguesía dominante en la tertulia de la rectoría, desde donde dirige la política local, encaminada aquí a la opresión y explotación del campesino. También esta imagen puede servirnos para entender la presencia de la Iglesia en la educación y, más concretamente, en la escuela. No es fácil a veces establecer los límites, saber dónde acaba la religión y empieza la política, si es que no es la misma cosa. Por eso, es necesario que hablemos también de la influencia que ejerce la Iglesia sobre los personajes, y en qué medida les afecta, favoreciendo o impidiendo la labor pedagógica de los maestros rurales.

Siguiendo a Ortega y Velasco (1991) podemos admitir que, desde su inicial configuración, en el seno de la iglesia medieval, hasta su reorganización ilustrada y posteriormente positivista, la profesión de enseñante se ha definido como claramente moralizadora. En nuestra sociedad la carga religioso-moral ha pervivido hasta época muy cercana. Vida moral para el maestro –del que se pide un cierto ascetismo- y acción educadora sustancialmente ideológica. Ideología y moral se confunden en este caso, por cuanto la moral vendría a ser la traducción operativa de los contenidos credenciales de la ideología. En el caso español ha tenido una matriz religiosa, ya que la debilidad del Estado y de la sociedad civil ha hecho posible siempre que la Iglesia sea la instancia moral suprema [Ortega y Velasco, 1991: 23].

La aparición del maestro-funcionario, dependiente del Estado central y representante de la cultura urbana, tiene una fuerte impronta religiosa, que hará virtualmente imposible separar las funciones estrictamente docentes de las sacerdotales. “El maestro –pensaba Costa- es el sacerdote de los niños, y el sacerdote, maestro de los hombres; uno y otro son los hermanos modelo y providencia visible de los pueblos” [Costa, 1916: 117]. Su misión es la misma y por ello ambos quedan recubiertos por la pátina de lo sagrado. ¿En qué estriba

esta santidad? En restablecer el orden social a través de la educación moral que exige disciplina, integración social y doblegamiento de la voluntad individual a los intereses colectivos.

Entender la educación como oficio religioso requiere un conjunto de requisitos que caracterizan al personaje que ha de desempeñarlos. El primero de ellos es concebir el trabajo como si fuera un tipo de apostolado. La educación es así una especie de conversión de infieles. Importan muy poco los conocimientos que hay que transmitir o que hay que aprender, ya que de lo que se trata es de imponer la superioridad de un modelo (el urbano) a otro estimado como inferior (el rural). De ahí que se busque para el maestro ese modo de vida aislado, en soledad. Además de evitar la “no contaminación” moral del maestro, se pretende que la única fuente posible para el mantenimiento de la identidad socioprofesional radique en la intimidad de sí mismo, que compensa la insatisfactoria realidad circundante [*ibid.*: 1991: 24].

El denso contenido religioso que en otro tiempo caracterizó a la profesión del maestro hizo que muchos de sus representantes fueran firmes creyentes en la fe católica. Últimamente la profesión ha dejado de tener ese carácter religioso, que ha sido sustituido por otra forma de entender la vida, desde un punto de vista más acorde con los nuevos tiempos. Las actitudes religiosas de los maestros han sufrido un cambio. Sin embargo, el catolicismo continúa teniendo mucha aceptación en el Magisterio.

3.6.4.1. El maestro y la Institución Religiosa en el primer tercio del siglo XX.

Por lo que respecta a las obras literarias, encontramos algunos personajes que presentan esa característica de la religiosidad, no pocas veces exacerbada, y esto ocurre de igual manera en novelas ambientadas a finales del siglo XIX o principios del siglo XX, como en otras que describen la sociedad actual. Veamos algunos ejemplos.

En la novela *Miss Giacomini* (1941), la maestra, Doña Paquita, es una mujer muy religiosa, tanto es así que el hecho de que una mujer exhiba parte de su cuerpo, aunque sea una profesional del espectáculo, le resulta indignante. Su férrea moral no puede permitir la desvergüenza de quien se exhibe, ni tampoco de

quienes la contemplan. Todo ello deriva, pues, de los prejuicios religiosos, y hace que se exprese de la siguiente forma:

Un rayo que hubiera caído a mis pies –dice la maestra- no me habría trastornado tanto como me trastornó la noticia de que esa mujer era mi vecina [...]. Me parece que estoy contaminada por el hálito envenenado que despide esa cortesana. Siento congojas. No duermo ni como. Si sigo así me voy a morir de pasión de ánimo [Villalonga, 1969: 84, 85].

Se podría pensar que la actitud de Doña Paquita resulta lógica, pues a fin de cuentas es un personaje que más pertenece a finales del siglo XIX que a los primeros años del siglo XX. Sin embargo, encontramos un personaje parecido en una novela que se ambienta en los últimos años del siglo XX, *La sangre de los ángeles* (2001). En ella, la maestra Doña Julita Guzmán presenta unas características muy parecidas a las de Doña Paquita, llena también de prejuicios religiosos:

Siempre se confesaba en el mismo orden, repasando uno a uno los diez mandamientos para sentirse segura de que nada quedaba en el olvido [...]. Casi todas las tardes iba a su iglesia a escuchar misa, desde hacía décadas, las mismas décadas que había empleado en adquirir un currículum completo de bulas, jubileos e indulgencias con las que, sin embargo, no lograba sentirse totalmente segura de su salvación [Fuentes, 2001: 236, 237].

Sin llegar a la exagerada religiosidad de las dos maestras anteriores, encontramos también un personaje femenino religioso que no puede menos que sorprendernos. He citado en reiteradas ocasiones a la maestra Doña Josefina, más conocida como Doña Mesalina, el nombre que da título a la novela de López Pinillos: *Doña Mesalina* (1910), y no siempre lo he hecho para destacar en ella una virtud. Por eso choca, siendo el personaje que es, que en lo tocante a materia religiosa se manifieste como una fiel devota. Aunque si lo tenemos en cuenta desde otro punto de vista, puede que ese acercamiento a la iglesia sea el modo de expiar sus faltas. La religión puede ser un consuelo cuando se ha perdido otra esperanza, en este caso la esperanza amorosa. Pero teniendo en cuenta el

carácter contradictorio de doña Josefina nunca se sabe hasta qué punto puede ser cierto lo que de ella se dice:

La tristeza [...] fue causa de que se olvidase un poco del aliño de su persona y de que frecuentara con excesivo ardor el templo. Asistía dos o tres veces al santo sacrificio, deleitábase con los rosarios y las novenas, acudía entusiasmada a las funciones solemnes, oraba en todas las capillas, y arrodillábase ante todas las aras [López Pinillos, 1975: 146].

No es infrecuente, por tanto, encontrar esta característica en el personaje femenino. No sucede tanto con los personajes masculinos, aunque, como en todas las reglas, siempre podamos encontrar una excepción. En la novela *Reparto de tierras* (1934) el maestro, Don Pantaleón, es un personaje excesivamente religioso. Su mejor amigo, con quien comparte conversación, partidas de cartas y afición al vino, es el cura. Él se ha ocupado también, como he señalado a la hora de hablar de la familia del maestro, de orientar a sus hijos hacia la vocación religiosa, y en sus clases predomina el catecismo. Sabemos que el personaje aparece siempre descrito desde sus aspectos más negativos, pues no en vano estamos ante una novela ideologizada, en la que se establecen comparaciones maniqueas entre los personajes que representan a los conservadores y los que se adhieren a la República. Don Pantaleón pertenece a los primeros, y por ello su religiosidad es también objeto de crítica, pues se excita en exceso cuando bebe, otra de sus características, y entonces es cuando suelta sus discursos eclesiásticos:

Cuando don Pantaleón está alegre se le conoce enseguida, no solo por su cara amoratada e inmóvil, sino por sus discursos eclesiásticos. Tan pronto como bebe, se exalta, inclina la cabeza al lado derecho y mecánicamente, sin mover más que los labios, habla y habla horas enteras, en tono declamatorio, sobre Dios, sobre vidas de santos, sobre las excelencias de Extremadura [Arconada, 1988: 71].

No pocas veces se ha visto al maestro como a un sacerdote, comparable su labor a la misma que realiza éste, y de ahí la amistad que muchas veces se

establece entre ambos personajes, como sucede entre don Pantaleón y el cura. Joaquín Costa, en su libro *Maestro, Escuela y Patria* (1916) dice lo siguiente:

El maestro y el sacerdote son las dos palancas que han de remover los obstáculos del progreso. Su diligencia no debe tener límites, sus fuerzas deben ir paralelas, y los pueblos y el Estado deben prestarles firmes apoyos [...]. El maestro y el sacerdote deben estudiar los medios de restablecer el orden, de hacer resonar en los corazones la voz del Evangelio; de definir a los ignorantes la verdadera libertad, resumen de derechos y deberes: de practicar para su enseñanza la fraternidad, alma de todo progreso [...]. En vano trabajará (el maestro) en la escuela y el cura en el templo, si las familias no tienen pan en el hogar [...]. El maestro es sacerdote de los niños, y el sacerdote, maestro de los hombres; uno y otro son los hermanos modelo y la providencia visible de los pueblos. Su amor, su bondad y solicitud deben conservar la inocencia en el corazón de los primeros y afirmar la caridad en el corazón de los segundos [...]. Su misión es una misma, sus fuerzas deben obrar unidas, y no solo dentro del templo y de la escuela, sino también fuera, en los campos y en los hogares [Costa, 1916: 107-117].

Pero sabemos que Joaquín Costa cambiará después esta idea del sacerdote, una vez comience a tener contacto con la mística krausista y el contacto con la mentalidad reformadora de Giner de los Ríos y de la I. L. E.

En una sociedad dividida, la educación resulta el problema central porque es el agente de la victoria. “Cuando alguien ha querido apoderarse de un pueblo, lo que ha hecho en primer lugar es apoderarse de la enseñanza”, dice el arzobispo de Sevilla a Romanones, quien responde: “Es precisamente por eso, porque no quiero que se pueda apoderar alguien del pueblo español, por lo que deseo que la función de la enseñanza pertenezca completamente al Estado” (D. del Sen., 8 nov. 1901, pág. 876)

Así se precisan las dos formas de espíritu que van a enfrentarse en España más violentamente que lo habían hecho en cualquier país de Europa. Una que se mantiene en una actitud de rigurosa defensa, en una visión negativa de las cosas, que, en lo nuevo, solo ve una fuerza destructiva y nunca una esperanza de renovación, tal vez demasiado segura de su verdad para progresar; otra, al

contrario, atenta a la significación de las dificultades nuevas, hecha de un esfuerzo de investigación, de elaboración, de maduración en cierto modo.

Dice Francisco Giner (Bol. I.L.E., 1882, pág. 173):

Los partidarios de la enseñanza confesional alegan que sin espíritu religioso, sin ni siquiera elevar el alma del niño al resentimiento de un orden universal de las cosas [...] la educación es incompleta, seca, insípida, mutilada y que pretendería en vano desarrollar integralmente todas las facultades e iniciar al niño en todas las esferas de la realidad y del pensamiento...Pero, precisamente, si hay una educación religiosa que debe darse en la escuela, es la de la tolerancia positiva, no escéptica e indiferente, para todos los cultos y todas las creencias." [...]. ¿Pero quién es soberano en materia de enseñanza?, ¿la Iglesia?, ¿el Estado?, ¿la sociedad? Es Gil y Zárate (en 1835 fue secretario en el Ministerio de Interior, y fue también director general de Instrucción Pública) quizá el primero en formular de modo claro la necesidad de secularizar la enseñanza y de restituir al Estado un derecho que forma parte de los atributos de su soberanía. En forma de proposiciones define los derechos ligados a la noción de soberano, como: que la Iglesia, después de haber sido soberana en los dominios de la inteligencia, ha perdido esta soberanía, la cual se ha trasladado a la sociedad civil, como más ilustrada y progresiva [...]. Y una vez trasladada la soberanía a la sociedad civil, solo a ésta corresponde dirigir la enseñanza, sin que se mezcle en ella ninguna otra sociedad, corporación, clase o institución que no tenga el mismo ideal, la misma tendencia, los mismos intereses y las mismas necesidades que la sociedad civil [en Turin, 1967: 25, 30, 31].

Sobre la formación religiosa, Giner propugna una enseñanza no confesional; el niño debe educarse en lo religioso, como algo perenne a todos los hombres, común a todas las confesiones, y fundamento unitario de todas las creencias; sin embargo, para él, esta formación religiosa no necesita a nivel de fundamento la presencia de dogmas determinados. La formación confesional debe salir del recinto escolar y anidar en el seno de la familia y dentro del templo. Giner transfiere a la I. L. E. tales postulados: debe excluirse toda enseñanza religiosa confesional o dogmática, tanto de las escuelas públicas como de las privadas: en aquéllas por ley; en éstas, por "el buen sentido de sus fundadores y

maestros”. Pero cómo puede cambiarse de la noche a la mañana la situación de la educación confesional. Giner es consciente de los problemas que pueden plantearse y recomienda que mientras el pueblo se mentalice y acepte la neutralidad dentro de la escuela, debe continuar la enseñanza religiosa y cristiana en las escuelas del Estado, pero en horas a las que puedan no asistir aquellos niños que lo deseen; se lamenta de que los párrocos no se hayan encargado, como la Ley Moyano ordenaba, de dar “repasos de doctrina y moral cristianas para los niños de las escuelas elementales, lo menos una vez cada semana” [en Capitán Díaz, 1994: 246, 247].

En el ámbito de la educación y la enseñanza, hay dos frentes polémicos: por un lado, los que propugnan la libertad académica y doctrinal, y la escuela laica, neutra, o atea frente a la escuela católica, confesional y religiosa. En relación al primer punto, luchaban por la libertad académica o facultad de organizar establecimientos docentes sin intervención del Estado (referencia al Art. 12 de la Constitución vigente de 1876) y exigían que la libertad doctrinal – autonomía e independencia del profesorado en el ejercicio de su ministerio, es decir, libertad de cátedra- fuese ordenada y dirigida para su mayor desarrollo y servicio por la Iglesia Católica, “maestra y depositaria de la verdad”, tanto en las disciplinas religiosa y morales como –indirectamente- en las materias científicas. En cuanto al laicismo creciente en la escuela, la Iglesia proponía el modelo de una escuela genuinamente religiosa y confesional, las directrices de una pedagogía específicamente católica, y unas estrategias adecuadas de actuación [*Ibid.*: 1994: 354].

El reinado de Alfonso XIII se caracterizó, entre otras muchas cosas, por la “cuestión religiosa”. El anticlericalismo se manifiesta de manera evidente, tanto es así que se podría hablar de diferentes tipos de anticlericalismo. Sigo la opinión de Manuel Revuelta González [1991: 213-234]: Existe el “anticlericalismo político”, que se incluía en los programas de los partidos burgueses de izquierdas (partido liberal y partidos republicanos). Es una muestra evidente del anticlericalismo liberal José Canalejas, que hizo posible la “Ley del Candado” de 24 de diciembre de 1910, por la que se prohibía el establecimiento en España de nuevas órdenes religiosas durante dos años sin la autorización del Ministerio de Gracia y Justicia. Y el anticlericalismo republicano, que abogaba por la supresión legal o real de las comunidades religiosas y propugnaban la libertad de cultos, la separación Iglesia-

Estado, la enseñanza laica y el matrimonio civil. Veremos en un estudio aparte la actitud a este respecto de los maestros que se adhirieron a la ideología republicana. Existe también el “anticlericalismo ideológico”, que centra el ataque al clericalismo en el campo de la ética, de la cultura o de la pedagogía. La influencia del espíritu institucionista se dejó sentir. Condenaban el clericalismo, sobre todo en el campo de la enseñanza, pues la Iglesia ejercía la educación de gran parte de la juventud española.

Estaba también el “anticlericalismo de inspiración social”, que encontraba acomodo en el seno del proletariado y en los sindicatos obreros, en los anarquistas y otros grupos minoritarios, que criticaban la posición de la Iglesia, siempre cercana a los grupos de poder y a las clases pudientes, y alejada de los pobres.

La presencia de las congregaciones religiosas en la enseñanza en España a comienzos de siglo era enorme. Y quizás fuera ese el motivo por que poco a poco se tiende a una cierta laicización de la enseñanza. Sin embargo, precisamente por esa presencia abrumadora de congregaciones religiosas, la enseñanza laica encontró muchos problemas para su desarrollo en España. Y no solo en la escuela privada, sino también, como veremos, por la influencia que la Iglesia supo ejercer en la enseñanza pública.

La Iglesia católica llegó a regentar en España la cuarta parte de las escuelas primarias y casi el ochenta por ciento de los Centros de segunda enseñanza [*Ibid.*: 1994: 412, 413].

El anticlericalismo es también una característica de algunos de nuestros personajes, no solo de aquellos que se identificaron con el gobierno republicano. Así, encontramos maestros que presentan este rasgo en novelas que aparecen ambientadas en otros contextos históricos. Lo vemos, por ejemplo, en la novela *Siempre algún día* (1998), en el personaje de Carlos Barrantes.

De la iglesia afirmaba que había acabado siendo un obstáculo para que la gente se encontrara con Cristo. Al implantar el reino de los clérigos sobre las personas había perdido su auténtica misión, que era, según él, la de resolver los problemas de los hombres. Quizás por eso el padre Máximo sostenía que era un farsante: “Si no hay nada más que oír cómo pregona. Ni vendedor ambulante, ni maestro. Seguro que

es un fraile excomulgado, o un pastor protestante, que es peor.” [Vila, 1998: 234].

3.6.4.2. El problema religioso en la II República

Como sabemos, la enseñanza religiosa o confesional se daba en nuestro país antes de la llegada de la II República no solo en los centros sostenidos por las congregaciones religiosas, sino en todas las escuelas nacionales. Los fundamentos jurídicos de esta situación hay que encontrarlos en el Concordato acordado por Pío IX e Isabel II, y que fue convertido en ley el 17 de octubre de 1851 y en la Constitución de 1876, que mantenía la confesionalidad del Estado: “La religión católica, apostólica y romana es la del Estado” [artículo 11].

La Ley Moyano, en su artículo segundo, establece que la primera enseñanza comprende: “1º Doctrina Cristiana y nociones de Historia Sagrada acomodada a los niños”. Se mantiene este criterio en el plan establecido por real decreto de 26 de octubre de 1901 y en el de 25 de abril de 1913, si bien se matiza en este último diciendo que quedarán exceptuados de dicha enseñanza “los hijos de los padres que así lo deseen”, aunque se reduzca la motivación solamente a “profesar religión distinta de la católica”.

La Constitución de la República Española se aprobó el 9 de diciembre de 1931, con la ausencia de 89 diputados, motivada, sobre todo, por el famoso artículo 26, sobre las relaciones Estado – Iglesia.

El polémico artículo 26 dice lo siguiente:

Todas las confesiones serán consideradas como asociaciones sometidas a una ley especial. El Estado, las regiones, las provincias y los municipios, no mantendrán, favorecerán, ni auxiliarán económicamente a las iglesias, Asociaciones e Instituciones religiosas. Una ley especial regulará la total extinción, en un plazo máximo de dos años, del presupuesto del Clero. Quedan disueltas aquellas órdenes religiosas que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a autoridad distinta de la legítima del Estado. Sus bienes serán nacionalizados y afectados a fines benéficos y docentes. [Constitución de la República Española, 9 de diciembre de 1931].

El Decreto de 6 de mayo de 1931 disponía la “no obligatoriedad de la instrucción religiosa” en las Escuelas y demás centros dependientes del Ministerio de Instrucción Pública. En el primer artículo se decía que “La instrucción religiosa no será obligatoria en las escuelas primarias, ni en ninguno de los demás centros dependientes de este Ministerio”. En el segundo, que “Los alumnos cuyos padres signifiquen el deseo de que aquéllos la reciban en las Escuelas primarias, la obtendrán en la misma forma que hasta la fecha. Y en el tercero, que “En los casos en que el maestro declare su deseo de no dar esta enseñanza, se les confiará a los sacerdotes que, voluntariamente y gratuitamente, quieran encargarse de ellos en horas fijadas de acuerdo con el maestro” [*Colección Legislativa de España*, t. CXXIV: 42, 43].

Se confirmaba así el Estado laico, pero ello no implicaba un ataque frontal a la Iglesia ni a los religiosos ni a los católicos. El problema vino después, ya que algunos sectores de la izquierda se acercaron peligrosamente al anticlericalismo. Se enviarán circulares sobre este asunto a los maestros y a los padres de alumnos, para que se respete la inclinación religiosa de los alumnos que así lo manifiesten y se cumplan las medidas explicitadas en la Constitución.

Se trataba, en definitiva, de que fuera sustituida la educación religiosa por una educación moral, más amplia. Sin embargo, lo que podría entenderse de una manera lógica, ya que en ningún momento se prohibía la práctica religiosa, se convirtió en uno de los artículos más polémicos y en cierto modo la causa del fracaso posterior. Ni la mayoría de los padres ni muchos maestros estaban convencidos de que la religión tuviera que salir de la escuela.

Dice al respecto B. Cossío:

Hay que acabar con la eterna lucha de partido político-religiosa que hace infecunda toda reforma de la enseñanza. Base de concordia sería la neutralización de la enseñanza pública en todos los grados. Lo más urgente, lo indispensable en este punto es poner a salvo la conciencia del maestro de escuela que hoy no se respeta, dejándolo en libertad de enseñar o no enseñar el catecismo. En último caso lo haría el párroco u otra persona [Cossío, 1966: 164].

El artículo 48 de la Constitución de 1931 afirma que: “La enseñanza será laica [...]. Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a la inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos”.

Existe otro artículo que, aunque no está dedicado a la Enseñanza, es imprescindible citar, puesto que incide en la consolidación de la Escuela de la República. Es el artículo 26. En él se prohíbe a las Órdenes religiosas poder ejercer la enseñanza. Supone la desaparición de los jesuitas y de sus centros educativos, que serán ocupados por la escuela pública. Será uno de los problemas básicos de la escuela de la República. Por la aprobación de este artículo, los partidos confesionales católicos y conservadores abandonaron el Congreso.

Hay que tener claro que la Constitución no prohíbe la enseñanza de la religión católica en la escuela, sino su obligatoriedad. Los padres católicos siguen teniendo derecho a que sus hijos reciban una educación religiosa. Se partía del derecho que asiste a las minorías de no recibir una educación religiosa, dentro de un estado no confesional.

Por primera vez se piensa en la libertad de cátedra del maestro, se le reconoce el derecho de poder elegir entre impartir religión o no hacerlo. Se rompe así la imagen del maestro educador religioso que había sido hasta entonces un modelo de referencia en la escuela, al tener que impartir Historia Sagrada y Catecismo, así como la obligación de tener que llevar a los alumnos a misa, controlando su asistencia. Desde luego, aquellos que manifiestan su deseo de impartir clases de Religión, pueden seguir haciéndolo.

No hay inconveniente en que los símbolos de la Religión cristiana sigan presidiendo las tareas escolares, en el caso en que los padres y el maestro estén de acuerdo. Pero queda proscrita por antihigiénica, antipedagógica e incluso antirreligiosa, la práctica de decorar con doseles, cromos o imágenes que no sean reproducción estimada de preciosas obras de arte.

Se trata de que el maestro se esfuerce en dar al alumno una educación moral y ética que pueda sustituir a la religiosa. Se les conocerá como los nuevos sacerdotes de la democracia.

En una circular enviada por R. Llopis, el 12 de enero de 1932 (Circular de la Dirección General sobre aplicación del artículo 48 de la Constitución), se dice:

El maestro debe poner el esfuerzo más exquisito de que sea capaz al servicio de un ideal lleno de austeridad y de sentido humano [...]; ahora, más que nunca, procurará aprovechar cuantas oportunidades le ofrezcan sus lecciones en otras materias, el diario hacer de la escuela y los altos ejemplos de la vida de los pueblos, para inspirar en los niños un elevado ideal de conducta [1932].

Es evidente que será la religión uno de los flancos por donde atacarán aquellos que podrían ver tambalearse sus privilegios de siglos: la Iglesia, la clase conservadora, la derecha. Los ataques irán dirigidos al gobierno republicano, procurando hacer daño siempre en el punto débil, por donde mejor se ha podido siempre atenazar al humilde. Sirvan ejemplos como éste, pronunciado por un diputado conservador:

¿Puede existir una escuela donde no se hable de Dios y de su significado? ¿Cómo se puede educar sin estos valores? ¿No es verdad que la ausencia de la religión conducirá sin duda al ateísmo? ¿Dónde se educarán nuestros hijos católicos si no pueden hacerlo en la escuela? Y en resumen, en un país católico, como es España, ¿puede concebirse una escuela laica? [en Millán, 1983: 176].

Uno de los grandes problemas que se le plantea a la República es el de la ubicación de los puestos escolares, una vez desaparece la enseñanza religiosa. Por una parte, se encuentran las localidades que pueden absorber los puestos escolares de los colegios religiosos. En otras, serán los ayuntamientos quienes cedan los locales para las plazas que hacen falta; por último, hay localidades en las que no se podrá alcanzar el número de plazas suficientes en la enseñanza pública, bien por ausencia real de locales, o por falta de colaboración de algunos Ayuntamientos.

El Ministerio de Instrucción Pública intentará solventar este problema, pero no resultará fácil. A pesar de la voluntad política, del esfuerzo de la República por la reforma, de su empeño en esta labor, no tendrá éxito. No habrá tiempo para saber si se hubiera tenido éxito en esta labor ingente.

El derecho de la Iglesia a la enseñanza, se concreta en España en el excesivo número de Órdenes religiosas. Durante muchos años (y sigue siendo así) en España la buena educación era sinónimo de educación religiosa, sin que

se pueda concebir que una familia acomodada no lleve a sus hijos a un colegio religioso. Durante años proliferarán en las ciudades y en los pueblos. Y eso ha ido siempre en detrimento de una enseñanza pública incapaz, perezosa e indolente, más preocupada por otros asuntos que por la verdadera educación de los alumnos. “España ha dejado de ser católica”, dirá Manuel Azaña, resumiendo el sentido más profundo de la República. Pero no era cierto.

Se podría decir que fue la batalla por el laicismo y el consiguiente enfrentamiento con la Iglesia lo que llevó en cierto modo al fracaso a la escuela de la República.

Los obispos, reunidos el 25 de julio de 1931, firmaron una pastoral colectiva en la que exponían sus criterios sobre los puntos de la Constitución que atañían a la Iglesia. Se hizo pública la carta colectiva del episcopado español el 16 de agosto de 1931. Dicen en ella:

La doctrina que proclama la conveniencia de la separación de la Iglesia y del Estado es absolutamente falsa y en gran manera perniciosa [...]. A la luz de la fe católica, este régimen (el de la separación de la Iglesia y del Estado) es tan disconforme con la doctrina de la Iglesia como con la naturaleza misma de la sociedad civil [*El Debate*, 16 de agosto de 1931].

Los obispos españoles, citando al Pontífice, condenan que las escuelas públicas en sus distintos niveles y los estudios superiores:

...estén exentos de toda autoridad, acción moderadora o injerencia de la Iglesia y que se sometan al pleno albedrío de la autoridad civil, a la voluntad de los gobernantes y según la norma de las opiniones corrientes en el siglo [*Ibid.*].

Al tratar de las órdenes religiosas los obispos hablan de la “inicua propaganda que contra ellas se está haciendo”, manifestando que “esta clase de hombres libertinos persigue con odio cruel a las Comunidades religiosas sin tener en cuenta los inestimables servicios que han prestado a la religión, a la sociedad y a las letras”. Acerca de las “libertades modernas”, dicen los obispos:

“Las llamadas libertades modernas, que son consideradas como la más preciosa conquista de la Revolución Francesa [...]. Se ha cometido el grande y funesto error de excluir a la Iglesia de la vida pública y activa de la Nación, de las leyes, de la educación de la juventud, de la misma sociedad doméstica, con grave menosprecio de sus derechos sagrados y de la conciencia cristiana del país [...]. No se puede, sin violación del derecho natural, impedir a los padres de familia atender a la educación de sus hijos, expresión y prolongación viviente de sí mismos, con la debida libertad de elegir escuela y maestros para ellos [...]. Sin una buena formación religiosa y moral, toda cultura de los espíritus será malsana; los jóvenes no educados en el respeto de Dios serán reacios a soportar disciplina alguna para la honestidad de la vida, y avezados a no negar nada sus concupiscencias, serán llevados fácilmente a agitar la misma paz del Estado [...]. No obraría como buen católico quien en los actuales momentos no colaborase en las reivindicaciones escolares, que constituyen un punto capital del programa restaurador de la legalidad española, para la defensa del derecho natural de los padres a escoger y dirigir la educación de sus hijos, del derecho de los mismos hijos a que la formación religiosa y moral ocupe en la educación el primer lugar, del consiguiente derecho de la Iglesia a educar religiosamente, sin trabas, a sus fieles, aun en la escuela pública. [*Ibid.*].”

Con respecto a las Órdenes religiosas, se aprobó el artículo 26 con el mandato explícito siguiente: “Quedan disueltas aquellas Órdenes religiosas que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a autoridad distinta de la legítima del Estado. Sus bienes serán nacionalizados y afectados a fines benéficos y docentes.”

Se hace referencia en el párrafo anterior a la Compañía de Jesús, pero las otras Órdenes religiosas quedaban insertas en los siguientes párrafos del artículo 26:

Las demás Órdenes religiosas se someterán a una ley especial votada por estas Cortes Constituyentes y ajustadas a las siguientes bases:

- 1º. Disolución de las que por sus actividades constituyen un peligro para la seguridad del Estado.
- 2º. Prohibición de ejercer la industria, el comercio o la enseñanza.
- 3º. Sumisión a todas las leyes tributarias del país. [1931].

La voluntad expresada en el artículo 26 por los legisladores está estrechamente relacionada con el mandato establecido en el artículo tercero de la Constitución: “El Estado español no tiene religión oficial”, y con el artículo 48, cuyo penúltimo párrafo empieza: “La enseñanza será laica”.

3.6.4.3. El problema religioso durante el bienio radical - cedista.

Durante el bienio radical - cedista no se realizó la sustitución de la enseñanza dada por las órdenes religiosas, sino que se mantuvo, y aun se incrementó en varios lugares, merced a las asociaciones y entidades creadas para encubrir legalmente a las órdenes religiosas. Una vez el frente Popular en el Gobierno, después de las elecciones de febrero, se retoma el proceso de sustitución que había quedado interrumpido con la pérdida de las elecciones de diciembre de ese mismo año.

Se inicia con la circular de Marcelino Domingo a la Inspección de Primera Enseñanza en la que se pedía a los inspectores que enviasen los datos siguientes al Ministerio:

1. Poblaciones donde haya escuelas nacionales suficientes para absorber a la población escolar, independientemente de las escuelas de congregaciones religiosas.
2. Poblaciones donde se puedan establecer escuelas nacionales que sustituyan a las de las congregaciones religiosas.
3. Localidades donde no sea posible la sustitución, explicando los obstáculos.

En los informes remitidos por los inspectores, se dan datos como los siguientes: En 201 pueblos no se necesita ninguna escuela. Hay suficientes.

Había que abrir 1.270 escuelas para sustituir a las religiosas. Los Ayuntamientos sufragarían la totalidad de los gastos.

Sin embargo, quedaban otras muchas localidades donde faltaban escuelas, no se disponía de los locales y los ayuntamientos no colaborarían. En estos lugares, se pretendía que les fueran alquilados o vendidos los locales de las instituciones religiosas.

Me he extendido un poco más en el apartado sobre el conflicto religioso porque considero que fue uno de los grandes problemas que tuvo la República, y quizás el motivo desencadenante del fracaso de la escuela republicana. Todavía hoy sigue vigente este problema en la escuela actual. Todos conocemos cuál es la postura de la Iglesia ante el problema no resuelto de las clases de Religión, sobre todo en la enseñanza pública y concertada. Quizá no haga falta acudir a la manida frase cervantina, aunque tal vez Cervantes no quiso llegar a tanto, acerca de lo que le pasa a cualquiera que choca con los intereses de la Iglesia.

Por otra parte, no todos los maestros estaban preparados para asumir determinados cambios que afectaban de manera directa a sus propias creencias, y dudaban de que fuera necesario eliminar del programa educativo la clase de Religión. Lo mismo que les pasaba a muchos padres de alumnos. De entre los variados ejemplos que podemos citar, sirva éste sacado del libro de Fernando Ayala sobre la educación republicana en la provincia de Cáceres: “En junio de 1931, un vecino de Cáceres denunciaba a la maestra porque entregaba a las niñas, para ser autorizada por sus padres, abuelos o tutores, una papeleta impresa que decía lo siguiente: “que desea que dicha niña reciba en la escuela la instrucción religiosa, según las enseñanzas de la Iglesia católica”. El alcalde en un escrito enviado al Gobernador Civil, entendía que dicho hecho podía ser coacción indirecta” [Ayala, 2004: 39].

En las páginas 43 y 44 de la misma obra se cita un artículo recogido en las páginas de *El cronista* por Agustín Sánchez Rodrigo, acerca de las medidas adoptadas por el Gobierno en materia religiosa, y de cómo la población se congregó en la escuela y obligó a la maestra primero, y al maestro después, a poner de nuevo los crucifijos en el aula.

3.6.4.4. El maestro y la institución religiosa en la II República.

En muchas obras literarias de las que vengo citando podemos comprobar que el problema de la religión está presente.

Sabemos que para César Arconada la Iglesia es uno de los grandes poderes aliados con las clases conservadoras, tradicionales y privilegiadas, que es lo mismo que decir que representa a la derecha española. Por eso, a la hora de definir al viejo y caduco maestro don Pantaleón, no dudará en atribuirle, quizás

exageradamente, una descendencia absolutamente ligada a la Iglesia: “Tuvo cinco hijos: de los varones, uno de ellos es cura y el otro fraile franciscano. Las mujeres son las tres monjas. La religiosidad era su orgullo” [Arconada, 1988: 70].

Y en su afán por describir sus defectos, no dudará en hablar de los vicios del maestro, como su afición al vino, aprovechando para meter en el asunto al cura. La amistad entre el maestro y el cura ha sido siempre algo muy frecuente en los pueblos pequeños. En esta novela, César Arconada aprovecha esa amistad para determinar de qué parte se encuentra el maestro, partidario de que las cosas sigan igual, de que no haya cambios. Sin embargo, hay que pensar que muchas veces el maestro no encuentra interlocutores válidos en la aldea, y por ello tiene que acercarse a la única persona que puede seguirle una conversación que vaya más allá de los problemas de la cosecha:

En el pueblo se sabe que a don Pantaleón le gusta el vino. No va nunca a las tabernas, pero el cura y él, en la soledad de la casa rectoral, entre tute y tute y entre rezos y lecturas piadosas, refrescan con abundancia el gañate [...]. Es gran amigo del cura. La amistad del cura y del maestro ha sido durante treinta años fraternal, hecha y tejida de tertulias, de tute, de soplos de vino y de identificaciones [*ibid*, 1988: 70].

En su afán por deteriorar la imagen del maestro, el autor lleva a extremos su fervor religioso, ridiculizándolo por este motivo:

Cuando don Pantaleón está alegre se le conoce enseguida, no solo por su cara amoratada e inmóvil, sino por sus discursos eclesiásticos. Tan pronto como bebe, se exalta, inclina la cabeza al lado derecho y mecánicamente, sin mover más que los labios, habla y habla horas enteras, en tono declamatorio, sobre Dios, sobre vidas de santos, sobre las excelencias de Extremadura [*ibid*, 1988: 71].

Sin embargo, la llegada de Jorge Espinosa supondrá una serie de cambios, entre los cuales son muy importantes los que tienen que ver con el conflicto religioso, que el autor sabe que traerá cola. Era normal, y en algunas épocas obligatorio, que el maestro acompañara a los alumnos a misa los domingos. La ruptura de esa tradición que va a imponer el nuevo maestro define lo que la

República pretende: una escuela desligada de la Iglesia. Pero, como sabemos, no será fácil:

Acabó lo de ir a la iglesia todos los domingos, en dos filas, con una cruz de madera delante. Grave cuestión ésta, con la cual comenzó, más adelante, la lucha entre el nuevo maestro y la vieja sociedad [*Ibid*, 1988: 274].

En la trilogía *Los gozos y las sombras* (1957-1962) don Lino no se nos presenta en la escuela, al frente de sus alumnos, ejerciendo su profesión, sino como un individuo ligado al casino de Pueblanueva, donde platica a diario con otros personajes y se muestra partidario de la República. Pero se deduce de sus propias conversaciones, así como de las de otros personajes, cuál es su actitud respecto al tema religioso. Don Baldomero, un personaje del casino contrario al bando de Cayetano, dice así del padre de Doña Mariana, aludiendo a Don Lino: “Él tiene la culpa de que [...] Don Lino enseñe el ateísmo a los niños en la escuela” [Torrente, 2001, Tomo I: 146].

No deja de ser significativo el discurso de don Lino en el casino, cuando se refiere a los desmanes cometidos por determinados sectores incontrolados, fieles a la República. Sus palabras son demasiado duras, si tenemos en cuenta que las pronuncia en un lugar donde es muy posible que estén oyéndole quienes llevan a sus hijos a su escuela:

Don Lino peroraba en el centro de un corro.

¿Qué el pueblo quema iglesias? ¿Y cómo no van a quemarlas, si los curas han traicionado al pueblo? [...]. La quema de las iglesias es un acto de fe. Si el pueblo no creyera, ¿por qué iba a quemarlas? Y eso es lo que siento, que el pueblo tenga fe todavía. Hasta que curemos a los españoles de todo atavismo, no podremos fundar una sociedad justa y pacífica. Entonces a nadie se le ocurrirá quemar iglesias. Verá en ellas lo que son, obras de arte, y no tendrá sentido la venganza, por el fuego, de la traición clerical [...]. Le decía aquí, al boticario, que la quema de iglesias es un acto de religiosidad y justicia. Pero don Baldomero se empeña en que es cosa de ateos y masones. Y yo me pregunto: ¿qué sentido tiene para un ateo quemar un santo de palo, si no es más que una madera pintada? Se ha dicho

muchas veces que solo el creyente blasfema [Torrente, 2001, T. II: 338, 400].

De manera sencilla describe el asunto Castilla del Pino cuando habla de don Gabriel Arenas en *Pretérito imperfecto* (1997), quien no tiene dudas de confesarse republicano y acepta la ley del gobierno, tal y como se pretendía:

Don Gabriel era masón, agnóstico y republicano, y en su escuela no se enseñaba nada concerniente a la religión; eso quedaba encomendado a la catequesis en la iglesia parroquial, impartida por señoritas de clase media acomodada de San Roque tres tardes a la semana y siempre a la salida de la escuela [Castilla, 1997: 76].

En la novela *Historia de una maestra* (1990) encontramos mayor énfasis por parte de la narradora, que refleja en varias ocasiones la situación que vive la maestra, Gabriela, a la hora de abordar el problemático tema de la religión. Así, ya desde el primer momento, el cura se acerca a la escuela para saber qué hace la maestra y si se imparte la clase de Religión. Es evidente que al cura no le interesa saber si los alumnos aprenden otras cosas. Con veladas palabras, intenta llevarla a su terreno, como se puede apreciar en el siguiente diálogo con Gabriela:

- Voy a hacer teatro con los niños. Teatro y canciones. Vamos a representar un cuento...

- Muchas modernidades trae usted para este pueblo –dijo el cura sacudiendo la cabeza. Pero enseguida cambió de actitud y se volvió amable, casi zalamero-: Hoy me tocaba confesión en el pueblo de al lado y me dije: Habrá que ir a echar un vistazo a la señora maestra...

Yo sonreí cortésmente.

- ¿Y cómo ha encontrado a estos mozos en Catecismo?-preguntó a continuación.

- Los encuentro mal en casi todo –dije evasivamente [Rodríguez Aldecoa, 1990: 24].

A nadie se le escapa a estas alturas que el tema religioso ha sido siempre un arma arrojada entre las diferentes tendencias políticas, y sigue siéndolo hoy. Cualquier normativa en que la Iglesia pueda verse involucrada hará que se

convoque una reunión de obispos, y si las cosas no pintan bien para la Iglesia, es muy posible que enseguida tenga repercusión en la ciudadanía, a quienes es muy fácil reconducir, utilizando el punto débil de la necesaria moral cristiana desde los púlpitos.

Por otra parte, los colegios religiosos han sido siempre un elemento diferenciador de las clases sociales. En ellos no se admiten a todos los alumnos, siendo el dinero el motivo que clasifica. Y es que tener a los hijos en buenos colegios religiosos ha sido siempre un aval, un símbolo de pertenencia a una clase superior, diferenciada.

En la novela mencionada anteriormente, el asunto se les plantea así a los maestros de la enseñanza pública, por parte de uno de los personajes ricos del pueblo:

Los hijos de don Cosme, el rico del pueblo, se educaban en la capital. Las niñas en las Carmelitas, los niños en los Agustinos. “Quiero que tengan principios”, nos dijo un día a Ezequiel y a mí. “Buenos principios”. No pretendía disculparse por no tenerlos en la escuela. Simplemente nos hacía confidentes de sus proyectos educativos. “Mano dura y buenos principios” [*ibid*, 1990: 90, 91].

La normativa al respecto de la supresión de las clases de Religión en la escuela pública será enviada con claridad a todos los maestros. Así se lo hace saber a Gabriela su marido, Ezequiel, en la misma novela:

- Hay novedades. Más que novedades, instrucciones para poner en práctica lo que ya sabíamos: se acabó la religión en las escuelas.

Y me enseñó la circular que acababa de recibir de la inspección. “La escuela ha de ser laica. La escuela sobre todo ha de respetar la conciencia del niño. La escuela no puede ser dogmática ni puede ser sectaria... [...]. La escuela no ostentará símbolo alguno que implique confesionalidad, quedando igualmente suprimidas del horario y del programa escolares la enseñanza y la práctica confesionales” [*ibid*, 1990: 104].

La normativa era clara, pero el paso lo tenían que dar los maestros. Lo que quizás se resolviera de forma más civilizada en las ciudades, no era posible hacerlo en los pueblos, donde los padres no tenían otros centros a los que mandar a sus hijos, salvo si tenían dinero para ello. De manera que no es difícil imaginar que el diálogo de la misma novela, que reproduzco a continuación, se produjera en muchas de las escuelas rurales, donde los padres fueron convocados por el alcalde y el maestro con el fin de recibir la información correspondiente:

Todo estaba muy claro. Pero se esperaba que fueran los maestros los que dieran la primera batalla.

- Y nos hemos reunido aquí para haceros saber que de orden del Gobierno se va a proceder a quitar el Crucifijo de las escuelas...

- No es un ataque a vuestras creencias. No es un insulto ni un desprecio. Pero tenéis que entender que la Escuela no puede ser un lugar para hacer fieles sino un lugar para aprender lo más posible, y llegar a ser hombres y mujeres cultos. Para aprender a ser buenos cristianos, tenéis la Iglesia, no lo olvidéis. La Iglesia Católica aquí y en otros lugares las Iglesias de otras religiones que también merecen respeto.

- Usted no va a explicar nada a mi hijo porque no va a volver a esa escuela sin Cristo y sin moral...-dijo iracundo un vecino.

- Pues mándalo a los frailes de León –apuntó otro risueño-. Gástate los duros y mételo allí interno [*Ibid*, 1990: 104-106].

Si el conflicto religioso adquirió tintes a veces dramáticos en la escuela española, y se convirtió en uno de los asuntos más combativos, hasta el punto de dar al traste con los postulados de laicismo republicanos, no lo fue menos cuando se trataba de cristianizar a quienes no entendían la religión católica como suya. Es el caso que refleja esta misma novela, cuando Gabriela cuenta cómo fue su experiencia en Guinea, donde también llegaba el poder de la Iglesia católica:

El párroco me había hecho llamar y acudí a visitarle.

- Hija mía –me dijo- usted sabe que estos negros practican religiones salvajes. Nuestra misión ha sido siempre cristianizarlos. Hoy están muchos bautizados, sobre todo los que viven en las

ciudades y sus cercanías, pero queda mucho por hacer. Ustedes, los maestros, tienen que ayudarnos.

Se me quejó después de la persistencia de los negros en sus antiguas creencias y de la mezcla ingenua de los ritos cristianos con los suyos. Me pedía que, cercana la Navidad, acudiese a la iglesia con los niños a rezar y a cantar villancicos [*Ibid*, 1990: 56].

A veces es la propia Naturaleza la que actúa, y lo que en principio nos podía parecer una tarea compleja, obsesiva por parte de la Iglesia en su afán evangelizador, se convierte en algo sencillamente ridículo. Me parece que ilustra perfectamente lo que digo el párrafo siguiente de la misma novela, cuando el cura se siente frustrado a pesar de todos sus esfuerzos:

Precisamente poco antes de empezar la Cuaresma, el párroco vino a la escuela para explicar a los niños el significado de la festividad. Rezó con ellos y los bendijo. Al despedirle, los niños daban palmadas a su alrededor, cantaban y reían y hacían en el aire la señal de la cruz. Parecían exaltados por una embriaguez litúrgica que iba más allá de las doctrinas. El cura movió la cabeza.

- No se puede con ellos –dijo-. Enseguida se escapan a lo suyo [*Ibid*, 1990: 68].

En la novela de memorias que es *La fuerza del destino* (1997), Gabriela reflexiona desde la madurez, recuerda lo que fue su época en España, la difícil época de la República, y en su inevitable comparación con la enseñanza actual que se practica en el país, no le queda más remedio que reconocer el fracaso. Quienes ganaron la batalla entonces siguen mandando ahora. Me parece un párrafo que define muy bien el ayer y el ahora, admitiendo en su desolación que nada se pudo hacer entonces, que de nada sirvió el sacrificio de muchos hombres y mujeres, también de muchos maestros y maestras, que todo cambió para que nada cambiara, que la escuela pública sigue adoleciendo de los mismos problemas:

Ya sé que ahora no hace falta ir a los pueblos sin luz con un grupo electrógeno para llevarles el cine. Ya sé que todos tienen luz y televisión, pero la verdadera revolución educativa no se ha hecho. ¿Y

el poder de la iglesia? ¿Ha disminuido? [Rodríguez Aldecoa, 1997: 75].

3.6.4.5. El maestro y la institución religiosa durante el Franquismo.

Contra una escuela laica, sin Dios, se proclamaba la escuela confesional católica, garante de una moral cristiana, tradicional y a la vez renovada, acorde con la doctrina social de las últimas Encíclicas pontificias.

Todavía en plena guerra civil, la Orden de 17 de octubre de 1937 fijaba las enseñanzas de la religión Católica: Historia de la Iglesia, Liturgia, Dogma Católico, Moral y Vida Sobrenatural y Nociones de Apologética. La Circular de 9 de abril de 1937 sobre “Prácticas religiosas en las escuelas” recogía el espíritu popular de devoción a la Virgen María. La Comisión de Cultura y Enseñanza acordaba lo siguiente:

Que en todas las escuelas figure una imagen de la Santísima Virgen, preferentemente en la españolísima advocación de la Inmaculada Concepción. Durante el mes de mayo, siguiendo la inmemorial costumbre española, los Maestros harán con sus alumnos el ejercicio del Mes de María, ante dicha imagen. Todos los días del año a la entrada y salida de la escuela, saludarán los niños, como lo hacían nuestros mayores, con la salutación “Ave María Purísima”, contestando el Maestro: “Sin pecado concebida”. Mientras duren las actuales circunstancias, los Maestros todos los días harán con los niños una brevísima invocación a la Virgen para impetrar de Ella el feliz término de la guerra [B. O. E. de 10 de abril de 1937].

En cuanto a la relación Escuela-Iglesia católica, se insiste en la tradición pedagógica netamente española y el humanismo cristiano de la educación, sobre todo en el primer franquismo, etapa del nacional-catolicismo.

La enseñanza de la religión en la escuela, la necesaria formación religiosa del maestro, el espíritu cristiano inspirando todas las disciplinas, la iglesia vigilando e inspeccionando la función docente de todos los centros públicos y privados en cuanto tiene relación con la fe y las costumbres, la perfecta relación del maestro con el párroco en la acción apostólica escolar, etc. Son pruebas

concluyentes de que los principios no se anuncian de manera vana y de que la Iglesia se ve asistida en el ejercicio de su sagrado derecho por la colaboración de un Estado católico que espera su propia firmeza y prosperidad de carácter cristiano.

Recojo parte de un breve artículo editorial de la revista *Ecclesia* (1942): “La Iglesia no pretende una tutela tiránica, sino una tutela maternal. Le pertenece por derecho propio la guía de las almas y no hay terreno más delicado en esta materia que el de la enseñanza y educación de la juventud, aun en las disciplinas técnicas que no afectan directamente a la fe y a la moral [...], lo mismo la escuela primaria que el liceo, la escuela especial o la Universidad” [en Mayordomo, 1990: 34].

La cuestión de la influencia de lo católico en la particular ideología del Régimen que se vino a llamar del 18 de Julio es bien conocida; es punto central y concluyente del conglomerado de intervenciones e intenciones que en él se integran. No en vano Franco había afirmado que la guerra era una Cruzada de los creyentes contra los hombres sin fe ni moral, “nuestra guerra –dice en 1937- es una guerra religiosa” [*Ibid*, 1990: 41].

La Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza publicaba una famosa circular el 5 de marzo de 1938 (B.O.E. 8- III- 1938), para fijar la idea de que la Religión no es tan solo una asignatura más en la escuela, sino que es indispensable “lograr que el ambiente escolar esté en su totalidad influido y dirigido por la doctrina del Crucificado”; allí se insta a que en las lecturas comentadas, en la enseñanza de todas las materias se aproveche cualquier tema para deducir consecuencias de tipo moral y religioso; allí se dispone la asistencia obligatoria y corporativa de niños y maestros a la Misa parroquial de las fiesta de precepto, o la lectura y explicación frecuente del Evangelio, o la realización diaria en los cuadernos de trabajo de un tema religioso, patriótico o cívico [*Ibid.*: 1990: 49, 50].

Respecto a la presencia del sacerdote en la escuela, hay que recordar cómo en 1939 se concedía preferencia para regentar escuelas en núcleos de escasa población a los sacerdotes adscritos a esas colectividades rurales; estos sacerdotes podían ejercer esa función en escuelas unitarias de varones que carecieran de titular, si estaban enclavadas en pueblos menores de 500

habitantes y situados como mínimo a una distancia de tres kilómetros de la capitalidad municipal.

Los sacerdotes pueden visitar la escuela cuando lo deseen, como miembros de las Juntas de Primera Enseñanza, para observar su funcionamiento y estado; se reclama una comunicación constante con los maestros; se les sitúa como verdaderos animadores espirituales de la escuela. [*Ibid.*: 1990: 51, 52].

Hay varias referencias religiosas en las novelas ambientadas en la época franquista. De la primera etapa del franquismo, señalo este último aspecto en el que se observa la injerencia de la iglesia en la escuela. Lo vemos en la novela *Cerco de arena* (1961), en la que el cura, don Cleto, interviene con frecuencia en las propias clases de Pilar Rodríguez para imponer el orden en los alumnos. En este caso no puede ser más real la cercanía entre la religión y la escuela, ya que la iglesia es a la vez el espacio donde se ha instalado la escuela:

Iglesia y escuela eran el mismo edificio, y hasta que don Cleto no terminaba su misa, la maestra no podía empezar las clases. Tal vez no podía hablarse de clases, ya que de momento no se trataba más que de una lucha por dominar a la desmandada infancia del Morro [Nácher, 1961: 42].

Y de esta manera, cuando la maestra intenta separar su tarea pedagógica de la vigilancia eclesiástica, el cura la advierte claramente: “- Mire lo que habla doña Pilar, que escuela e iglesia son la misma cosa” [*Ibid.*, 1961: 158].

De manera jocosa, asistimos a las clases de Religión en la novela *El florido pensil* (1994), donde comprobamos cuánto tenía la escuela franquista de absurda y de repetitiva y donde, claro está, no podía faltar el catecismo memorístico:

Le temíamos a la clase de catecismo más que a una vara verde [...]. Raro era el día que no salía con la cara caliente. Es que no podía ser de otra manera, porque, a ver: Dios es nuestro Padre, que está en el Cielo, ¿no? Y estaba bien; lo decías y te librabas. Pero después don Simón te preguntaba: “¿Dónde está Dios nuestro Padre?”, y tú: “Pues, en el Cielo”. Y ¡plas! Tortazo. Que ya no estaba allí, hombre; que ahora era “En todo lugar, por esencia, presencia y potencia”, fíjate [Sopeña, 1998: 57].

En la escuela franquista, una de las actividades obligatorias y diarias era el rezo. Ya hemos visto cómo en *El florido pensil* (1994) se hace referencia a esta costumbre. Y así se dice también en la novela *Las batallas de Breda* (1990): “Rezamos, como de costumbre, a Santa Gema” [Fuentes, 1990: 72].

Sin embargo, el rezo diario en las clases no es exclusivo de la etapa franquista, donde evidentemente era obligatorio. Aunque en otras épocas no lo fuera, muchas veces dependía de la religiosidad de los maestros. Y he de decir que ni siquiera en la época actual se ha dejado de hacer en algunos centros escolares, sobre todo si son religiosos, aunque estén mantenidos con dinero público. Centrándonos en las obras literarias que vengo citando, podemos poner ejemplos de lo dicho en cada una de las distintas etapas. Y así, vemos cómo describe esta tarea diaria en el aula don Miguel de Unamuno en su obra *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908):

Todos los días, después de clase, rezábamos el santo rosario, de rodillas sobre los bancos, en crescendo, con desmayo a poco de empezar y con un gran brío al fin, cuando iba acercándose la liberación de aquella molestia. Pues se nos hacía pesadísimo aquel repetir y vuelta a repetir las mismas avemarías, aquel continuo engaitar [...] a Dios [Unamuno, 1968: 20, 21].

Así se recoge también en la novela *Los ojos vacíos* (2000):

La jornada escolar comenzaba a las ocho de la mañana con el rezo de rigor, todos los niños de pie, vueltos hacia el crucifijo que colgaba en la pared opuesta a los ventanales. Rezábamos a coro voceando los versos y de la misma manera concluíamos antes de sentarnos con unos vivas al general Vistavino [Aramburu, 2000: 136].

Como ya hemos comprobado en otras obras, a veces los maestros conservadores son descritos desde su versión más espiritual para acentuar su talante tradicional, y así se opone esta actitud a la de otros maestros progresistas que terminarán con la costumbre de rezar en la escuela. Es, ante todo, una postura política, que hemos visto en *Reparto de tierras* (1934) y que vemos

también en *Los hijos muertos* (1958). El fragmento seleccionado pertenece a esta última:

Pascual Dominicó abría (la escuela) con su enorme llave y sacaban el gran Cristo. Era un Cristo de madera tosca, y el chico más alto lo cargaba. Y, detrás, todos en fila, iban otra vez por las calles. Y entre las piedras y las vertientes de Neva, Oz y Cruz Nevada se oían sus voces que cantaban, precedidos del maestro: "Quien como Dios, nadie contra Dios, San Miguel Arcángel, gran batallador, que lleva las almas al Tribunal de Dios". Luego abrían las puertas de la iglesia y entraban ellos, y todos detrás [...]. Los chicos de la escuela arrodillados en el suelo, sobre las tumbas con calaveras y tiaras de obispos. Y el gran Cristo en el centro [Matute, 1981: 64].

Como apuntaba antes, incluso en la escuela de nuestros días hay maestros que no están dispuestos a perder la costumbre de la oración, tanto al comenzar la clase como al terminarla. Pero hay una evidencia: los maestros que ahora obligan a rezar a sus alumnos están incumpliendo las normas. Y doña Julita Guzmán, personaje de *La sangre de los ángeles* (2001), lo sabe. A pesar de todo, insiste, y no se explica, como más adelante dice el mismo personaje, cómo es posible que esté ocurriendo esto, que no se respeten las normas más sagradas, como se ha hecho durante toda la vida:

- En el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo.

- Amén –respondieron todos los niños después de hacer el signo de la cruz con que invariablemente terminaban sus clases.

Sabía que no debía rezar fuera del horario de religión, y menos aún si, como era su caso, había tres niños que no daban la asignatura. Aquel gesto, al persignarse al comienzo y al final de sus clases, era una imposición que incumplía las normas, pero al que no estaba dispuesta a renunciar, porque al hacerlo tenía la seguridad de levantar barreras para proteger su trabajo de la maldad exterior. Todos –profesores y padres- sabían aquella única exigencia suya, y ni Nelson le había dicho nada al asumir la dirección ni los padres de sus tres alumnos ateos habían venido a protestar [Fuentes, 2001: 367].

3.6.5. El maestro y otros ámbitos socioculturales

En este punto último del trabajo se estudian algunos aspectos relacionados con el personaje que hacen referencia al mundo social y cultural. Así, podremos ver cómo se describe a los maestros rurales desde el punto de vista de su cultura, aspecto éste determinante para la definición de su personalidad. Hay que tener en cuenta que no se va a tratar aquí un aspecto ya visto anteriormente, como es la formación profesional del personaje. Lo lógico es que tanto la formación cultural como la profesional vayan paralelas, y así no será fácil encontrar a un maestro poco preparado culturalmente que, sin embargo, sí pueda estar muy preparado desde el punto de vista profesional. Aunque no es imposible. Y, al contrario, tampoco será frecuente que maestros muy preparados profesionalmente, no lo estén sin embargo en otros aspectos más generales de la cultura.

Paralelamente al estudio de su preparación cultural, se contemplan otras aficiones y costumbres del maestro rural, no relacionadas ya con la erudición, al menos con lo que podemos entender por cultura específica, en el sentido más intelectual del término.

Se aborda en otro apartado el estudio del maestro en otras facetas, dedicaciones u oficios. Y me refiero a otras profesiones que, bien por cuestiones económicas, bien por otras razones, los maestros rurales –los personajes en las novelas- han desempeñado al mismo tiempo que desarrollan su labor pedagógica, y también antes o después de dedicarse al Magisterio.

Otro punto que no he contemplado antes y que, sin embargo, va unido estrechamente al personaje, es su carácter nómada. El maestro está atado a su destino, al traslado muchas veces obligado, otras veces voluntario, algo que podemos considerar en rigor como un gaje del oficio.

También es importante abordar el estudio del personaje desde un punto de vista que a priori podría parecer poco importante, pero que es en cierto modo una de las pocas ambiciones que, a partir de cierta edad, empieza a desear el maestro: su jubilación.

Y por último, como es obvio, la muerte del personaje, uno de los temas que más trata la literatura, y que encontramos reflejado en algunas obras.

Veamos por partes cada uno de estos aspectos.

3.6.5.1. La formación cultural del maestro.

Como hemos visto en otros apartados, sobre todo al tratar el aspecto de la formación profesional, la preparación cultural que presentan los maestros rurales no siempre es la idónea. Ya sabemos que Magisterio es una carrera corta y de no mucha dificultad, y que para acceder a ella no es necesario tener una formación cultural amplia. Nunca será imprescindible para poder enseñar a los niños. Otra cosa diferente es la preparación para saber transmitir esos aprendizajes que demandan los educandos. Para muchos maestros, toda la cultura se reduce a esa formación que les permite desempeñar correctamente su trabajo.

Sabemos que la cultura que tienen algunos maestros no es otra que la que les proporciona el sistema de enseñanza. El contexto social de los maestros rurales [Pérez Díaz, 1987] los sitúa entre dos grupos de referencia, la familia y la institución escolar; el primero inconsistente e incapacitado culturalmente, el segundo inculcador de una cultura urbana insuficiente y devaluada.

Como veremos en los ejemplos citados en las novelas, los maestros que presentan cierta cultura son los que suelen leer algún libro. En cierto modo, muchos responden al retrato que de ellos hace Antonio Machado en el poema "Recuerdo Infantil": "Un anciano / mal vestido, enjuto y seco / que lleva un libro en la mano".

Pero siendo realistas, tenemos que decir que el horizonte cultural del maestro suele ser muy limitado. Su trabajo con niños hace que se centre más en resolver problemas metodológicos (técnicas y procedimientos) que en ampliar su cultura. Hay que tener en cuenta, además, el medio en el que se desenvuelve. El pueblo o la aldea no pueden ofrecer a los maestros muchos alicientes culturales que vayan más allá de la lectura, e incluso ésta vendrá determinada por la ausencia de librerías y bibliotecas.

Hoy todavía se piensa, aunque no se diga porque resulta políticamente incorrecto, que la cultura de los maestros sigue siendo insuficiente, y el título obtenido en Magisterio sigue estando en inferioridad, en cuanto a estimación y consideración social, respecto a otras carreras. Pero es evidente que hoy los maestros tienen otras posibilidades culturales que no tenían antes. Para empezar, ya no son tan esclavos del medio rural, ya que existe la posibilidad de viajar; y por

otra parte, el desarrollo de una nueva tecnología ha permitido el uso de Internet – una ventana abierta al mundo- y el acceso a los nuevos sistemas de comunicación. Todo ello hace posible que vayan desapareciendo los condicionantes de otras épocas, en las que el maestro se limitaba a vivir encerrado en una aldea, con muy pocas posibilidades de evolucionar culturalmente.

Basta con que leamos lo que decía Joaquín Costa en 1916: “Para ser maestro en España, en la situación presente, hay que tener el alma de apóstol, decidirse a seguir la carrera de mártir y que la vocación ahogue los estímulos más vivos en el corazón humano, o ser un alcornoque y pensar en una escuela como quien sueña con una cartería o un estanco de tabaco”. Al respecto de esto último, baste recordar al personaje que describe Felipe Trigo en *El médico rural* (1912), un maestro que no sabe expresarse y que a duras penas sabe leer y escribir, evidente denuncia del estado en que se encuentran algunos pueblos extremeños donde el autor ejerció de médico, como Palomas (Badajoz). Así se expresa el maestro en la novela citada cuando se dirige al médico:

Oiga, don Esteban, ¡jú, jú!, claro es que a uno se lo mandan, porque lo rezan los libros, y yo también les digo a los muchachos que el mundo es una bola y que el sol está parao...pero, vaya, vamos, ¡jú! ¿es esto verdad? ¿Pué ser verdá? [Trigo, 2001: 39].

Al respecto de lo que he indicado más arriba, en la serie de artículos de “Las plagas sociales”, que Felipe Trigo publicó en *El Socialista* a lo largo de 1888, hay uno dedicado al maestro de escuela en el que lamenta la pésima consideración del maestro en los ámbitos caciquiles, su deficiente formación y la tendencia a convertirlo en un elemento grotesco e irrisorio.

Pero también, sigue diciendo Joaquín Costa:

Tenemos maestros de gran mérito y valer, de entusiasmos y alientos bastantes para demostrarnos la vida horrible que arrastran de humillación y martirio moral; pero los más, en número inmenso, son verdadero rebaño de máquinas pasivas, que por fuerza y por necesidad simultanean la escuela con menesteres bajos y antipedagógicos. Ni la suerte de los primeros, ni el cuadro deprimente de los segundos, es

espejo en que desee mirarse el que puede guiar el curso de su existencia por otros senderos [Costa, 1916: 295].

Tomando como elemento cultural de referencia la lectura, que es el más fiable, y centrándonos en las novelas que vengo citando, comprobamos que no aparece ningún maestro que tenga esta costumbre en las primeras novelas publicadas y hemos de esperar para encontrar a una maestra que tiene afición a la lectura, y que, paradójicamente, es Josefina, la maestra más conocida por el título de la novela: *Doña Mesalina* (1910). Sabemos cuál es la principal dedicación de Josefina, aparte de su labor pedagógica en la escuela, y por eso sus lecturas van encaminadas en ese sentido. La maestra, que es descrita como una mujer de tendencias lujuriosas, tiene en cambio algún momento para la lectura, y parece seleccionar éstas con el objeto de resarcirse de ciertas críticas, encontrando en ellas los personajes que de alguna manera la redimen de su afición, por destacar sus autores por lo mismo. Y así, se dice de ella: “Y para defender su virtud y rechazar el pecado dispuso Josefina de unos tomos de Brantome, de Boccaccio, de Crebillon, de Casanova, del Aretino, de Bussy-Rabutin, de Parny...” [López Pinillos, 1975: 53].

Pero Josefina también hace otras lecturas, quizás más apropiadas para su género en una época en la que la mujer sigue sometida a ciertos prejuicios, como se dirá más adelante: “[...] los telegramas de algún periódico de Sevilla y dos o tres de Madrid, [...] y releía los crímenes pasionales, y deleitábase con las informaciones de espectáculos y con las noticias de sociedad” [*Ibid*, 1975: 260].

Podemos encontrar a algunos personajes lectores en tres novelas que reflejan el breve periodo republicano. Ezequiel, marido de Gabriela en la novela *Historia de una maestra* (1990) es un maestro preocupado por la cultura, que lee y que compra libros que luego comparte en sus clases con los alumnos. Sin embargo, encontramos también en este mismo párrafo un dato significativo que define la pobreza en la que vivían los maestros que trabajaban en aldeas del interior: “Ezequiel, que dedicaba una buena parte de su sueldo a comprar libros, que disfrutaba compartiendo con los niños lo que aprendía en ellos, no había visto nunca el mar” [Rodríguez Aldecoa, 1990: 95].

En la última novela de la trilogía, *La fuerza del destino* (1997), conocemos el gusto por los libros de Gabriela. Y podemos observar que la afición a la lectura

le viene desde su infancia, que es cuando fundamentalmente se adquiere el hábito. Por tanto, la costumbre de leer no es consecuencia de su pertenencia al Magisterio, aunque su dedicación a la escuela la incline más adelante hacia los libros que le permitirán desarrollar mejor sus labores pedagógicas:

Recuerdo que en aquella época, cuando yo tenía doce o trece años, en los pueblos solían meter por debajo de las puertas un folleto con el comienzo de una novela. Los títulos eran misteriosos y tentadores. “Rosa, la hija del amor” o “De madre soltera a reina del hogar”. Las portadas ofrecían dibujos realistas, de trazos fuertes y gruesos. Perfiles angelicales o rostros avejentados por el sufrimiento. Yo me apropiaba inmediatamente de los cuadernillos y los leía a escondidas [...]; solo una, “Amor y pecado”, pude leerla completa, porque me la prestó una amiga afortunada [...] (las novelas) avivaban mi imaginación y me turbaban con el deseo de saber más, de descubrir más acerca de esa vida peligrosa y abocada al desastre... [Rodríguez Aldecoa, 1997: 99].

Pero Gabriela también se refiere a los años en los que, estando destinada en una aldea remota, compartía las lecturas con otras mujeres del pueblo, algo que podría sorprendernos hoy si tenemos en cuenta las dificultades culturales de aquellas épocas. Sin embargo, no parece que haya mucha diferencia entre lo que dice acerca de las reuniones de las mujeres en torno al fuego en las noches de invierno y los modernos clubes de lecturas: “En las noches de invierno, las mujeres de la casa se reunían en las cocinas del pueblo. Una leía y las otras escuchaban y luego surgían los comentarios, las interpretaciones, los juicios morales” [*Ibid*, 1997: 99].

Y en *Los hijos muertos* (1958), el maestro Patinito se describe a través del recuerdo como un ávido lector que cuida con mimo sus libros y que disfruta de la lectura, contagiando de ese vicio a alguno de sus alumnos:

El baúl de Patinito estaba lleno de libros. Al ver los libros, amontonados como un tesoro, le recorría las venas una alegría apretada, sorda. Abrir un libro, sentir en las manos el leve crujido, devorar sus páginas, sus ideas, ávidamente [...] ¿Cómo olvidar al Patinito, con su baúl lleno de libros viejos, en rústica, manoseados, discutidos a lo largo del huerto, las mañanas del domingo, cuando

estaban todos en misa, junto al manar fresco de la fuente? ¿Cómo olvidar las palabras de Patinito, su voz grave, enronquecida...? [Matute, 1981: 83].

Encontramos algunos maestros lectores en novelas posteriores. Hay que tener en cuenta que la dictadura abarca un periodo muy amplio y son muchas las novelas que se refieren a esta época, y es esa la razón por la que aparece este dato en seis novelas. En la novela *Central eléctrica* (1958), el personaje aparece en la aldea con un cargamento de libros, por lo que fácilmente deducimos su afición a la lectura: “El maestro [...] señaló dos gruesas maletas que traía. - Aún tengo un paquetón de libros. Supongo que lo traerán mañana o pasado mañana – dijo” [López Pacheco, 1970: 280].

También en la novela de memorias que es *Días del desván* (1997), encontramos a Don Servo, un maestro que lee en clase a sus alumnos novelas como *El Quijote*; *El Lazarillo* y *La Odisea*:

La voz del maestro tenía en la lectura un tono más sosegado, como si se demorara en las frases para facilitar su comprensión y alargar aquellas historias que unían en el invierno, entre el clamor monótono de la lluvia y el rumor de la estufa, las desventuras del caballero andante, los ardidés del pícaro o las habilidades de un náufrago remoto [mateo Díez, 1997: 63].

Más adelante, siguiendo la fecha de publicación, encontramos tres novelas que hacen referencia al interés lector de los maestros. Para la maestra protagonista de *Obabakoak* (1989), la lectura no es más que una manera de entretenerse, de pasar el tiempo que se le hace eterno en la aldea, pero sin mayor interés:

Luego enciendo la radio y me pongo a leer revistas de esas que hablan de los amores de Aga Khan y de cosas por el estilo. Revistas tontas, claro, y muy superficiales, pero que vienen bien cuando de lo que se trata es de no pensar en cosas serias [Atxaga, 1990: 106].

El maestro que se describe en *La reina de las nieves* (1994) tiene una gran cultura, y así se hace referencia a los libros que lee personalmente: “A mí me recordaba a Elida (habla el maestro), al protagonista de *La dama del mar*. Fue un libro que yo le di a leer, y le encantó. ¿Conoce usted el teatro de Ibsen?” [Martín Gaité, 1994: 55].

Y también a los que lee a los niños en la escuela: “También les leía versos (a los chicos) y les contaba historias fantásticas de naufragios, de navegantes captados por el canto de las sirenas y de ciudades sumergidas en el fondo del mar” [*Ibid*, 1994: 265].

Y como podemos comprobar, la lectura es un hábito que lo acompañará hasta la muerte:

Además de los ojos –como comprobó don Ambrosio después de cerrárselos- tenía abierto un libro [...]. El libro era el tercer tomo de los *Ensayos* de Montaigne, en traducción española. Estaba abierto por el capítulo que reza: “Del arrepentimiento”. [*Ibid*, 1994: 264].

Encontramos aún una novela, *Caballeros de fortuna* (1994), en la que sabemos que Amalia, la maestra, lee, una afición entre otras muchas como veremos más adelante. En este caso, se nos dice incluso el tipo de novelas que le gustan: “El silencio que siguió a las sonrisas sirvió de mudanza para pasar a hablar de libros. El de Amalia estaba en el tronco, entre los dos, y era una novela: *Últimas tardes con Teresa*, de Juan Marsé” [Landerero, 1994: 252].

Por último, encontramos a una maestra que parece gozar de las lecturas de novelas y poesías, así como de los libros que le permiten aprender otros idiomas: hablo de la novela *Plenilunio* (1997), donde encontramos a una maestra más modernizada, partícipe de los gustos propios de los profesionales de finales de siglo. Una maestra, Susana Grey, que, a la par que ayuda al detective en su labor, habla de Marcel Proust con la naturalidad de un intelectual o de un crítico literario:

Había pasado una gran parte de los últimos diez años dedicada monacalmente a criar en solitario a su hijo, a leer novelas y libros de poesía y de historia, sobre todo, a estudiar sin la ayuda de

nadie los dos idiomas extranjeros que más le gustaban [Muñoz Molina, 1997: 222].

En definitiva, se puede decir que si hay un rasgo común que identifica a los maestros que tienen alguna inclinación cultural éste es el de la lectura, por las diferentes razones que se aducen, así como por ser también una afición más fácil de satisfacer en un pueblo, donde pocas actividades culturales se brindan a quienes en ellos viven. Sin embargo, aparte de esta afición por la lectura, encontramos otras inclinaciones culturales, si bien no demasiadas, en otros personajes. Así, el maestro don Silverio, en *La ruta de don Quijote* (1905) escribe poesías; Don Lino, el maestro de la trilogía *Los gozos y las sombras* (1957-1962) es un erudito de casino que, además de ser nombrado diputado, habla en las tertulias de política, de educación, de religión, de arte, y de todo cuanto es tratado por los parroquianos, a los que se permite el lujo de aleccionar; Don Cosme, el maestro de la novela *El cacique* (1963), hace una crítica profunda sobre el atraso cultural de los pueblos de España; Don Moisés, en *El camino* (1950), presume de ser un buen orador, compitiendo en buena lid con el cura y con el alcalde; y Amalia Guzmán, la maestra de *Caballeros de fortuna* (1994), entre otras cosas, sabe tocar el piano.

3.6.5.2. Aficiones y costumbres.

No es ilógico pensar que una de las aficiones más comunes de los maestros rurales tenga que ver con la naturaleza. No se pueden hacer demasiadas cosas en una aldea, como decía en el apartado anterior en el que me refería a la cultura. Sin embargo, pocos lugares serán más adecuados para practicar en ellos las aficiones relacionadas con el campo. Así, nos encontramos con varios personajes que dedican el tiempo libre a actividades de la naturaleza. En *La ruta de don Quijote* (1905) nos encontramos a don Silverio, cuya afición son las colmenas; y lo mismo sucede en la novela *Escenas de cine mudo* (1994) con don Vicente. Tanto el uno como el otro se dedican a este menester por afición, más que por necesidad, aunque del negocio de las colmenas se obtienen también beneficios económicos que no le vendrían mal a los maestros, teniendo en cuenta los salarios. En la obra *Donde las Hurdes se llaman Cabrera* (1964)

hay un maestro amante de la caza, de la pesca y de la búsqueda de minerales; a don Mateo Lesmes, personaje de *La sombra del ciprés es alargada* (1947), le entusiasma el estudio de los peces; María, maestra en la novela *El silencio de las sirenas* (1985), pasea por el campo, de la misma forma que lo hace Gabriela en *Historia de una maestra* (1990), y otros maestros en otras tantas novelas, afición que también practica don Fermín, personaje de *Entre líneas* (1996), aunque éste lo haga montado a caballo. Pero llaman especialmente la atención por su afición a la naturaleza dos maestros, muy parecidos en cuanto a la forma en que la practican, ya que los dos hacen partícipes de su afición a los alumnos, y más tarde serán recordados por ellos en esta faceta, como don Gregorio, el entrañable maestro republicano del relato *La lengua de las mariposas* (1995), y también al maestro de *La forja de un rebelde* (1951), que podría considerarse un precedente del otro si nos atenemos a la descripción que hace del mismo Arturo Barea:

Yo no sé cazar mariposas, pero él con la manga de gasa en la punta de un palo corre detrás de ellas y las coge al vuelo. Después las saca con la punta de los dedos, con mucho cuidado, y las mete en una caja redonda de hojalata. Luego me enseña los lagartos, los galápagos y los camaleones. Nos quedamos mirando cómo las cigarras verdes se secan al sol y se escapan de la camisa volando, dejando en el suelo la envoltura con el dibujo de las patas, de las alas y de la cabeza.

Me va explicando los bichos uno a uno. Coge un lagarto y me explica cómo son, lo que comen y cómo viven [...]. Cuando nos volvemos al pueblo, en la linde de la alameda, el maestro coge el lagarto con la mano, le pone en el suelo, le rasca el lomo y le dice:

- Anda, márchate, que nos vamos. A tu casa [Barea, 2001: 164].

Otra de las aficiones de los maestros rurales es la música. Hay varias novelas en las que se menciona esta dedicación. Es en cierto modo lógico que muchos maestros sepan algo de música, toquen algún instrumento o, sencillamente, les guste escucharla. No en vano, en las escuelas se ha impartido siempre la asignatura de Música y en diferentes planes de estudio se ha contemplado también como asignatura en las Escuelas Normales. Y así podemos ver cómo Amalia Guzmán, maestra de la novela *Caballeros de fortuna* (1994),

toca habitualmente el piano; Susana Grey, maestra en la novela *Plenilunio* (1997), más contemporánea, escucha a Joan Manuel Serrat y a Ella Fitzgerald, y Nelson, el director de la escuela en *La sangre de los ángeles* (2001), toca el clarinete. Veamos un ejemplo de esta última novela:

Con la puerta cerrada, sacaba de la funda las piezas del clarinete, lo montaba y lo acariciaba unos instantes y adaptaba el oído a la nota de “si”. Siempre el mismo rito. Solo entonces comenzaba a relajarse, presintiendo la llegada del bienestar [...]. La pequeña pieza musical lo llenaba de un bienestar que no había encontrado en ninguna otra actividad, lo envolvía con un efecto sedante y benéfico en una burbuja sonora donde desaparecía el dolor de cabeza o de las cervicales [Fuentes, 2001: 202, 203].

Aparte de esas dos dedicaciones o aficiones, hay otras distintas en las que no suelen coincidir más de un personaje. Así, por ejemplo, en *La sombra del ciprés es alargada* (1947), don Mateo Lesmes es aficionado a todo lo que tenga relación con el comercio, tanto de importación como de exportación; en *El fulgor y la sangre* (1954), María practica una afición infantil, como es echar al agua en los pequeños canales un palito que va siguiendo luego a medida que se lo lleva la corriente. Una afición propia de niños, que tal vez tenga algo que ver con el hecho de que las maestras empezaban en esta época a trabajar demasiado jóvenes, cuando todavía estaban más cerca del mundo de la adolescencia que del mundo de los adultos; En *El cacique* (1963), don Cosme es cronista de su pueblo, y escribe artículos que envía con cierta asiduidad a la prensa; la maestra de *Obabakoak* (1989) suele tejer para no aburrirse en las largas tardes de encierro en su pensión y, además, escribe un diario, al igual que lo hace Irene Gal en *Diario de una maestra* (1961); y Gustavo Larrey suele hacer deporte todas las mañanas, en la novela *La sangre de los ángeles* (2001). Pero si hay una costumbre, aunque podríamos llamarlo también un compromiso, que nos llama la atención sobre otras dedicaciones, es la que practica don Brano, el maestro de mal genio de *Días del desván* (1997), una afición, o compromiso, o dedicación, o como queramos llamarlo, que nadie conoce en el pueblo en el que ejerce oficialmente como maestro de escuela:

En los diez años que don Brano había ejercido de maestro, siempre desaparecía del Valle en junio para volver a mediados de septiembre, uno o dos días antes de que comenzara el curso. Nadie supo nunca de dónde era ni adónde iba. El don Brano que regresaba en septiembre casi no resultaba reconocible: a su habitual delgadez había que añadir cuatro o cinco kilos de menos, la modesta indumentaria alcanzaba un límite andrajoso y su rostro se escondía en la desordenada barba que había crecido en aquel tiempo [...]. Una familia que buscaba trabajo en las minas preguntó por él y todos se extrañaron de la devoción con que mentaban su nombre.

- Ese hombre –dijeron- venía todos los veranos a los pueblos de La Cabrera, a los más pobres y perdidos, y echaba los días en enseñar a leer a quien quisiera y gastaba los ahorros, que no debían ser muchos, en comida para los rapaces. No hay persona más querida y recordada en aquella comarca [Mateo Díez, 1997: 113, 114].

Sin embargo, no se puede decir que todas las aficiones sean tan altruistas como la de don Brano, ni siquiera tan normales como pueden ser las de los otros maestros que he señalado anteriormente. Algunos personajes practican aficiones poco recomendables para un maestro, sobre todo porque continuamente son vigilados por la comunidad y se les exige que sean siempre un ejemplo a seguir para los alumnos. Entre estas aficiones destaca sobremanera la de la bebida, a la que no son ajenos algunos personajes. Así lo vemos en don Pantaleón, en la novela *Reparto de tierras* (1934), a quien le gusta mucho el vino; de la misma manera que le gusta a don Prístoro Vivergo, en la novela *Los ojos vacíos* (2000); y lo mismo podemos decir de Pascual Dominico, uno de los maestros de *Los hijos muertos* (1958), como vemos en el siguiente fragmento:

Bebía siempre, e iba dando traspiés por las piedras de la calle [...]. Casi siempre roía un cacho de pan, pero enseguida se iba a remojarlo a la taberna [...]. Pascual Dominico les precedía (a las filas de muchachos), tropezando, borracho perdido [Matute, 1981: 63, 64].

Pero si hay que destacar a un maestro que practica varias aficiones, y ninguna buena, en la misma clase, mientras sus alumnos hacen las tareas (o

no), ése es don Prístoro Vivergo, el peculiar maestro de *Los ojos vacíos* (2000), todo un ejemplo de lo que un maestro nunca debe hacer en el aula:

Él ojeaba “La hoja de la Patria”, que mandaba traer de la calle a alguno de los alumnos. Bebía entretanto café servido en bandeja por la criada de la casa, liaba cigarrillos y los fumaba. A cada momento, mientras leía el periódico, renegaba meneando la cabeza en señal de disgusto o profería exclamaciones entre dientes: “qué barbaridad”, “habrase” visto”, “unos bellacos” [...]. Don Prístoro Vivergo llegaba a las clases de la tarde notoriamente descansado al término de su siesta cotidiana. Nada más entrar encendía un puro largo que fumaba en nuestra presencia con sosegado y sonriente deleite. Aquella era probablemente su hora predilecta de la jornada [...]. Mientras tanto, él sacaba de un cajón de su mesa una botella de vino y echaba la tarde a perros fumando y bebiendo hasta la hora de ordenarnos recoger los bártulos y marchar a nuestras casas [Aramburu, 2000: 136 – 139].

3.6.5.3. Otros oficios del maestro.

No debemos confundir las dedicaciones que tiene el maestro rural como afición, y que hemos visto en el apartado anterior, con aquéllas otras dedicaciones a las que se ve obligado, bien sea por motivos económicos –ya sabemos que el salario del maestro es escaso- o bien por otras circunstancias que pueden derivar de su situación en la aldea o de los problemas políticos.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX no corren tiempos fáciles para los maestros, cuyo salario depende de los padres de sus alumnos, que no siempre pagan a su debido tiempo. En estos tiempos difíciles, lo lógico es encontrar a maestros que han desempeñado múltiples oficios antes de hacerse cargo de una escuela. Así, don Joaquín, el maestro de *La barraca* (1898), para sus paisanos, llevaba mucho mundo corrido, y había desempeñado trabajos diferentes:

Unas veces empleado de ferrocarril, otras ayudando a cobrar contribuciones en las más apartadas provincias de España; hasta se decía que había estado en América como guardia civil. En fin que era un pájaro gordo venido a menos [Blasco, 1998: 145].

La última frase demuestra que cualquiera de los trabajos mencionados estaba mejor considerado que el de maestro. Incluso su mujer reconoce que su marido ha caído en desgracia con el oficio: “La desgracia nos ha traído aquí, pero hemos apaleado las onzas” [*Ibid*, 1998: 145].

Y todavía en la aldea, aparte de su oficio de maestro, don Joaquín realiza otras tareas:

Ayudaba al secretario del pueblo en los trabajos extraordinarios, preparaba con hierbas de él tan solo conocidas ciertos cocimientos que operaban milagros en las barracas, pues todos reconocían que “aquel tío sabía mucho” [*Ibid*, 1998: 145, 146].

Hay una dedicación frecuente en el maestro, que ya podíamos observar en la cita anterior, cuando se dice que preparaba cocimientos con hierbas para curar enfermedades, y ésta es la de médico. Observamos esto también en otras novelas. Pero la dedicación del maestro a este menester no es voluntaria. En muchas aldeas ni siquiera había médico, por lo que no es raro que se acuda a alguien que puede saber algo más que los humildes aldeanos, alguien que ha estudiado y puede tener alguna solución para curar enfermedades, sobre todo en los niños. Ya observamos esto en *Historia de una maestra* (1990), donde Gabriela se ve envuelta en situaciones que demuestran la incultura y el atraso en que vivían los pueblos de España. El fragmento que selecciono lo muestra de forma evidente:

- Señora maestra, a ver si usted sabe qué le pasa a la niña, que cada vez la veo más ruin, que se me va a morir [...].

Me estaba esperando a la salida de la escuela y ante mi estupor, me hacía una consulta médica. No supe qué decir pero miré a la niña que venía arrebujada en un mantón de lana negra. Era menuda y pálida y por su tamaño parecía tener muy pocos meses. “...la tengo siempre así, como dormida...”

- Mejor el médico –murmuré.

Y la mujer se revolvió furiosa.

- El médico nos tiene abandonados. Siete pueblos a su cargo y el nuestro nunca le toca –dijo chillando [...].

- ¿Qué come? –pregunté invocando datos rudimentarios de mi libro de Puericultura.

- Pecho –me contestó señalando la planicie de su tronco escuálido-. Tomaba pecho al principio, pero ahora ni eso. Ni fuerza para agarrarlo tiene...

- Hambre –dije-. Yo creo que puede tener hambre [...].

Mi fama creció rápidamente y sin saber cómo, al mes de instalarme en la escuela, siempre había alguna mujer esperándome a la salida. Sus consultas eran variadas, no siempre de medicina. La mayor parte pude resolverlas con sentido común y buena voluntad [Rodríguez Aldecoa, 1990: 31, 33].

Encontramos algo parecido en la novela *Cerco de arena* (1961), bastante anterior en cuanto al año de publicación con respecto a *Historia de una maestra* (1990), pero ambientada en la Dictadura franquista. Pilar, la maestra, recibe también la visita de una madre con el fin de que cure a su hijo que tiene fiebre:

La mujer de Vizcaíno tal vez confiaba en la sabiduría de doña Pilar. Una mujer destacada que conocía el mundo debía saber muchas cosas que no pueden entender los pobres.

- ¿Le parese mu malito mi niño?

- No sé. Por lo menos tiene mucha fiebre. Yo le pondría pañitos de agua con vinagre [Nácher, 1961: 121].

Al margen de estas dedicaciones obligadas por las circunstancias, el abandono en que viven los pueblos, la escasez de médicos, etc., también encontramos otras dedicaciones del maestro más placenteras, al menos en cuanto a lo que supone en la escala social. Así, vemos cómo en *Los gozos y las sombras* (1957-1962), y más concretamente en la última parte de la trilogía: *La Pascua triste* (1962), don Lino alcanza la categoría de diputado de la República a la sombra de Cayetano. El maestro se verá así recompensado por su fidelidad al cacique, pero cuando quiera mantener su independencia ideológica verá que no es posible, ya que su poder se lo debe a él, que lo ha puesto en el cargo con el fin de satisfacer sus intereses.

Don Lino llegaba a Pueblanueva los sábados, en el autobús de la tarde, y regresaba el lunes por la mañana. Le esperaban en el casino, donde contaba las últimas novedades de la política nacional, y le esperaban en su casa, donde explicaba a su mujer las cosas de Madrid: el precio de las patatas, la renta de los pisos y cómo debía vestirse la mujer de un diputado. Se había hecho en Madrid un par de trajes y usaba cinturón con los colores de la bandera republicana. Llevaba siempre consigo una gran cartera negra, abultada, que nunca abría. Los periódicos los guardaba en el bolsillo de la chaqueta, con los folletos, proclamas y manifiestos. Adornaba el ojal con una miniatura en metal de gorro frigio [Torrente, 2001, III: 263].

Hay otras circunstancias en las que el maestro se ve obligado a cambiar de oficio. Sucede por ejemplo durante la Guerra Civil. La enseñanza pasa a un segundo plano, las escuelas se cierran o se utilizan, como veíamos en otro apartado, como cuarteles o como hospitales. También los maestros son llamados a filas, si son jóvenes, o empleados en otros servicios, si son mujeres. Es el caso de Irene Gal en *Diario de una maestra* (1961): “Irene Gal viste el uniforme blanco de las enfermeras, y aprende al mismo tiempo que a curar heridas, a fregar orinales” [Medio, 1984:119].

Y, una vez pasada la guerra, no es fácil encontrar trabajo. Sobre todo para aquellos maestros que se significaron en favor de la República. Comienza la depuración, que, como sabemos, consistirá en apartar del cargo a cuantos maestros pudieran haberse manifestado favorablemente a favor de la escuela republicana. Para ellos no habrá perdón, y en el mejor de los casos –ya que algunos serán ejecutados o encarcelados- serán expulsados del Magisterio y tendrán que buscar otro empleo. Ya sabemos que la dictadura impuesta tras la guerra será inflexible, y considerará que la labor que hay que hacer desde abajo, desde la escuela, solo la podrán llevar a cabo quienes estén convencidos de las nuevas ideas del nacional catolicismo. Irene Gal será una víctima más. Así lo vemos en *Diario de una maestra* (1961):

Sí, hay otros trabajos, desde luego [...]. Pero en todas partes piden avales, informes favorables, referencias del último sitio donde trabajó... Estamos en guerra [...]. Ha fracasado en su intento de colocarse en una fábrica o en un taller. Los puestos de trabajo no

especializados en los talleres y en las fábricas, como en las oficinas que mantienen su actividad, pese a la guerra, están servidos por mujeres [...]. Aquí está, de momento, la solución. En el servicio nadie pide avales. Ni filiación política [...]. Se supone, en principio, que quien sirve a un amo está con el pueblo... Bien, sin humillarse, sin mendigar favores, aquí está el trabajo que Irene Gal puede desempeñar, en tanto se resuelven sus problemas [*Ibid*, 1984: 140 – 144].

Por último, no podemos pasar por alto que una de las dedicaciones más frecuentes sea la de dar clases particulares. No significa cambiar de oficio, porque a fin de cuentas es la misma labor pedagógica, pero los maestros lo hacen para mejorar su salario, al margen de la escuela. Podía poner varios ejemplos, pero baste con uno. En la novela *Central eléctrica* (1970), las dos maestras se dedican a este menester, una vez acaban sus clases en la escuela: “Daban clases particulares de piano a las hijas de los ingenieros, y de contabilidad a los hijos de los empleados inferiores” [López Pacheco, 1970: 151].

3.6.5.4. La condición nómada. Traslados y destinos.

Aunque en la mayor parte de las obras encontramos al personaje ejerciendo su función en un determinado destino, sabemos que la mayoría de los maestros trabajan en diferentes localidades antes de llegar a la definitiva, en la que se jubilarán. Es frecuente que en su trayectoria profesional el maestro comience siempre ejerciendo en una aldea, en una población pequeña, para ir progresivamente acercándose a un núcleo urbano. Aunque esto no es siempre así, y muchas veces el maestro rural permanece hasta el final en el mismo pueblo, donde se jubila y muere, cada vez con más frecuencia encontramos al maestro que intenta mejorar su posición, al menos desde el punto de vista geográfico, sobre todo a partir de las distintas diásporas en las que mucha gente tuvo que salir de sus pueblos para buscar su medio de sustento en las grandes ciudades, con el consiguiente despoblamiento de las aldeas.

Nunca ha sido considerado igual el maestro rural que el que ejerce en una ciudad. Incluso en algunos momentos de nuestra historia de la educación, los maestros que ejercían en ciudades cobraban más que los de las zonas rurales. Y

también sabemos que en un pasado reciente se podía opositar a la plaza, dependiendo de que esta se encontrara en un pueblo o en una ciudad. Pero en líneas generales los maestros consiguen el traslado a la ciudad que pretenden cuando se encuentran próximos a la jubilación, ya que tradicionalmente el factor decisivo para conseguir el traslado a un lugar mejor ha sido la puntuación por antigüedad, es decir, los años en el servicio.

En las obras observamos este aspecto desde diferentes puntos de vista. Vayamos, pues, por partes.

a. Recibimientos.

En primer lugar, como ya hemos visto en otros apartados, el maestro se enfrenta a la situación de ser un elemento extraño cuando llega al pueblo donde ha sido destinado, es decir, cada vez que debe cambiar su lugar de trabajo, lo que sucede con frecuencia en la profesión. Inmediatamente deja de ser forastero para convertirse en alguien importante en la comunidad rural, ya que estará a cargo de todos los niños del pueblo, y eso le da cierta autoridad. Pero también es un elemento extraño, ajeno a la comunidad, y eso despierta algunas reservas en los paisanos, que muchas veces lo identifican con su antecesor. Podemos observar el clima de hostilidad que encuentra Gabriela, en la novela *Historia de una maestra* (1990) en su primer destino:

- Señora maestra, le advierto que la van a recibir a palos porque la maestra anterior los tenía muy abandonados...

Venía a buscarme (el hombre) de parte del alcalde para llevarme al pueblo, perdido en la montaña, que haría la tercera de mis interinidades [...]. En medio de aquella plaza vacía -¿estaban todos comiendo en sus casas?, ¿trabajaban en el campo?- sentí miedo [Rodríguez Aldecoa, 1990: 15].

Como podemos observar, la maestra en este caso no solo ha de enfrentarse a una nueva situación laboral, derivada de un cambio de localidad, sino que ha de enfrentarse también a una herencia que no pretende, ya que no puede ser culpable de los errores de su antecesora en el cargo. Cosa que los parroquianos no entienden, ya que la identifican con la anterior maestra.

Sin embargo, sería descabellado pensar que esto siempre es así. Se deduce, tras la lectura de la novela *Cerco de arena* (1961), que tampoco ha debido de ser muy buena la relación de los anteriores maestros con los habitantes de Morro Jable, ya que se trata de un lugar remoto y aislado, donde nadie quiere permanecer demasiado tiempo. Pero las autoridades reciben a Pilar Rodríguez, la nueva maestra, como si fuera una autoridad importante.

La plana mayor de Jandía [...] hizo noche en Gran Tarajal para recibir a la ilustre huésped. Don Cleto, joven cura de Morro Jable, y don Benigno, alcalde mayor de la población, que ponía sus poderes a los pies de doña Pilar [Nácher, 1961: 19].

b. Los viajes.

Independientemente de cómo sea el recibimiento, el personaje está condenado a sus frecuentes cambios de destino, a los traslados, en definitiva a ser un nómada. Y estos viajes por la ancha geografía rural española, por las diferentes aldeas, no son siempre muy agradables ni placenteros. Veamos cómo describe su llegada a su primer destino Gabriela, en *Historia de una maestra* (1990):

Cuando el coche de línea se detuvo, de él bajamos los tres viajeros que quedamos para el final: un viajante de comercio con un maletín viejo y una capa sucia; un tratante de ganados con pelliza, faja y boina, y yo, con mi maleta de latón... [Rodríguez Aldecoa, 1990: 15].

La compañía de la que se rodea Gabriela en el viaje no es precisamente la que ella desearía: humildes viajeros de comercio, tratantes de ganados, pobreza, escasez, un mundo rural sin comodidades que se impone como la primera dificultad.

Cuando Gabriela es destinada –aunque en este caso sea por decisión propia- a Guinea, cambia el escenario, que pasa de la tierra seca y adusta de

Castilla a las colonias marítimas, pero no cambian las incomodidades, ni las ingratas sorpresas:

Con los embates de las olas, todo el barco crujía [...]. Al tercer día estalló una tormenta que nos mantuvo encerrados durante doce horas en los camarotes, reducidos, sofocantes. En el mío había plazas para cuatro, pero íbamos solo tres [...]. Macilentos y ajados avistamos un día la tierra de Guinea. Ya escaseaba el agua y la comida disminuía por momentos en cantidad y en calidad. El calor nos quitaba el apetito [...]. El día antes de llegar a Santa Isabel me llamaron de primera y me entregaron un telegrama de la Delegación anunciándome que me esperaban en el muelle.

Al clarear el día siguiente vimos la costa, con grandes elevaciones, pero todavía faltaban unas horas para divisar Santa Isabel [...]. Recuerdo la llegada. El puerto. Y a lo lejos el rumor de las voces que anunciaban el barco [*Ibid*, 1990: 48].

De manera muy parecida, tanto en el destino como en la incomodidad del mismo, se recrea la llegada de Pilar Rodríguez a Morro Jable, localidad situada en la isla de Fuerteventura, adonde también llega por barco, como Gabriela a Guinea:

Pilar Rodríguez San Pedro, era pues, si se tiene en cuenta su pasaje, una persona de tercera clase [...]. Un dolor la despedida en la estación de Zaragoza agitándose en la lejanía los pañuelos de su madre y del pequeño Juanito.

“El Viera” largó anclas en medio de la bahía y el pasaje se vio obligado a desembarcar en lanchas auxiliares. A Pilar le tocó acomodarse entre unos grandes bidones sucios de grasa [...]. Cada uno se las arregla como puede, aunque le cabe el consuelo de considerarse un paquete de mercancías. [Nácher, 1961: 15- 17].

Pero la frase que mejor resume este apartado la encontramos en la misma novela:

Una maestra de escuela primaria no pertenece a sí misma desde que toma la determinación de un destino. Cabe la renuncia,

pero en este caso hay que regresar a casa por los propios medios y esperar un nuevo concurso [*Ibid*, 1961:18].

c. Los traslados.

Lo decía en la introducción de este apartado. Para muchos maestros, el traslado es un objetivo, algo que siempre tienen en mente, motivado sobre todo por el hecho de que su vida siempre es provisional. Y también porque el maestro quiere mejorar, cambiar una aldea pequeña por una población más grande, acaso por una ciudad, donde las incomodidades sean menores. Es la idea continua del traslado lo que convierte al personaje en un nómada, pues al igual que los nómadas busca mejores condiciones de vida y cambia continuamente de territorio. Vemos esta idea del traslado en los personajes de Gabriela y Ezequiel, en *Historia de una maestra* (1990):

Llevábamos bastante tiempo dándole vueltas a la idea de solicitar un traslado para que nos enviaran juntos a un mismo pueblo. Para Ezequiel cada vez era más duro hacer el camino de ida y vuelta hasta el pueblo de Arriba. No comía en casa y yo le preparaba una tartera con su comida para que la calentara en la estufa de la escuela [...]. Con nosotros viajaba nuestra casa donde quiera que fuéramos [...]. Nosotros tres éramos nuestro hogar y conducíamos nuestro destino. Yo veía mi sueño navegando hacia puertos seguros. No obstante una congoja inexplicable me asaltaba. Es la congoja de los adioses, me decía. La nostalgia de lo que queda atrás, vivido y agotado sin remedio. [Rodríguez Aldecoa, 1990: 130, 132].

Al cansancio que supone la vida de un maestro rural, siempre de pueblo en pueblo, viviendo en situación de provisionalidad, se une la no menor dificultad que supone enfrentarse a un concurso de traslados: la excesiva burocracia, los papeles que tiene que presentar, la esperanza de conseguir por fin lo que pretenden otros muchos en igualdad de condiciones, sin saber en qué año se obtendrá por fin el ansiado traslado. Eso lo vemos reflejado en la novela titulada *Soy la madre* (1980), donde la maestra, Rosalía, manifiesta de la siguiente manera su inquietud:

La ciudad, y el Ministerio. Pasillos, despachos... Menudo cansancio el de la ciudad y sus Ministerios. Rosalía se reviste de paciencia y se dispone a insistir, a intentar por todos los medios convencer a los jefes de su necesidad urgentísima de ser trasladada. La miran suspicaces. A ésa le ha ocurrido algo que la obliga a solicitar cambio de plaza. En fin, veremos qué se puede hacer en su obsequio. Entretanto está dispuesta a sufragar los sueldos de una sustituta [Conde, 1980: 288].

Es la misma idea obsesiva de don Claudio, el maestro que retrata Luis Landero en *Entre líneas* (1996). Se ha convertido ya en un personaje muy viejo, y gran parte de los años dedicados a la enseñanza se le han pasado pretendiendo un traslado que no ha llegado todavía:

Desde hacía tiempo don Claudio había cifrado toda su esperanza en trasladarse a su tierra de origen, cumplir allí los años que le quedaban para jubilarse y luego irse al campo y descansar definitivamente de la aventura pedagógica. A todas horas pensaba en el regreso y aquella fijación agravaba su aire inerte y ausente [Landero, 2001: 44].

Y esa misma inquietud ante la posibilidad de cambiar de localidad la manifiesta también una maestra más joven que siente su fracaso, tras el divorcio, y quiere iniciar una nueva vida. Se trata de Susana Grey, la maestra de la novela *Plenilunio* (1997), que ayuda al comisario en la investigación de la desaparición de una de sus alumnas:

Sentía un impulso muy fuerte [...], una urgencia de ir preparando la partida, de solicitar un traslado y concederse a sí misma el privilegio de huir antes de marcharse [...]. Se había prometido a sí misma que aquél sería su último curso en la ciudad, que intentaría mover influencias antiguas para conseguir el traslado a Madrid [Muñoz Molina, 1997: 88, 90].

d. Las despedidas.

Incluso en aquellos lugares donde el maestro no fue bien recibido, o donde le costó tiempo adaptarse, o donde sintió como una espina clavada la soledad, cuando llega el momento de la despedida, si cumplió con su trabajo, encontrará el afecto de quienes supieron apreciar su labor, el esfuerzo que hizo para que sus hijos aprendieran. Vemos cómo se describe este momento de la despedida en *Historia de una maestra* (1990):

El día de la marcha hasta el cura nos vino a decir adiós. El cura y don Cosme y el Alcalde, entre los poderosos. Y una corte de niños, hombres y mujeres cargados de regalos. En un carro nos acercamos al apeadero de la estación. Nos acompañaron algunos jóvenes y apenas podíamos colocar en el destartalado vagón los sacos de patatas, las gallinas, las frutas y las flores que los niños arrancaron del monte para nosotros [Rodríguez Aldecoa, 1990: 133].

En algunos casos, la despedida suele ser muy emotiva para el maestro, hasta el punto de plantearse si verdaderamente merece la pena el traslado, si no haría mejor en quedarse en el pueblo donde pasó la mayor parte de su vida. Son las dudas de don Juan en el momento de la despedida. Lo vemos así en la novela *El maestro* (1958):

Don Juan se había despedido el día anterior de todos en la escuela. Se emocionó cuando aquellas gentes sencillas le rogaron que no se fuera. Casi tenía lágrimas en los ojos cuando les habló. No fue un discurso de despedida: fue algo más: Camariñas se había metido en su corazón, en su cerebro. Hubo un momento en que tuvo ganas de echarlo todo a paseo. ¡Al diablo la ciudad! ¡Al diablo la escuela de pinturas!...Pero recapacitó. Nada de sentimentalismos. La mayoría de las veces los hombres pierden todo por dejarse llevar de los sentimentalismos [Lucas, 1958: 14].

Y esa emoción que manifiesta el maestro cuando se marcha, tiene más importancia cuando se despide de los alumnos, como lo hace el maestro de *Días*

en *Petavonium* (1994), que parece mostrar ahora el arrepentimiento por su dureza con algunos alumnos:

El maestro se situó en la puerta y comenzamos a pasar frente a él de uno en uno. Parsimoniosamente fuimos recibiendo consejos y un beso. Precisamente vimos temblar las lágrimas en sus ojos al abrazar a los alumnos más díscolos, aquellos con los que su vara había dejado de ser, en algunas ocasiones, algo más que un símbolo de respeto [Colinas, 1994: 68, 69].

3.6.5.5. La jubilación.

A lo largo del siglo XX la jubilación de los maestros rurales ha sufrido diferentes transformaciones, en función de los distintos gobiernos y normas reguladoras. De manera general, podemos observar que a medida que ha ido avanzando el siglo, y sobre todo a raíz de la llegada del sistema democrático, se ha ido favoreciendo la edad de jubilación, hasta llegar a la normativa actual, regulación LOGSE, por la que los maestros pueden obtener la jubilación a los sesenta años. Pero sabemos que eso será por poco tiempo, ya que la situación económica, así como el envejecimiento al que parece avocada la población europea, son factores determinantes para que se amplíe la edad de jubilación.

En nuestras obras, en no pocas de ellas, encontramos maestros que son descritos como viejos o muy viejos, aunque casi nunca se nos diga la edad. Se deduce por ello que la edad de jubilación estaba en torno a los setenta años. El maestro ha respondido casi siempre a la definición de Antonio Machado, que lo describe en su poema “Recuerdo infantil”, ya mencionado en otro apartado, como “un anciano enjuto y seco/ que lleva un libro en la mano” (*Soledades*, 1903).

Encontramos algunas referencias a este aspecto en algunas novelas. La más determinante en este sentido es *La fuerza del destino* (1997). En ella asistimos a las memorias de Gabriela, la maestra protagonista de la trilogía, que en esta última entrega, desde la posición de la maestra jubilada, repasa lo que ha sido su vida en el oficio. Así, pues, toda la novela podría entenderse como la reflexión del jubilado, con la perspectiva de los muchos años entregados a la enseñanza, donde hubo de todo, lo bueno y lo malo, y donde Gabriela se

pregunta en alguna ocasión si mereció la pena tanto esfuerzo para llegar a nada, ya que la reflexión final de la novela parece conducirnos a la desesperanza. Si tuviera que elegir una sola novela para ilustrar todo el trabajo, creo que bastaría con esta. En ella, el personaje reflexiona sobre lo que significó su entrega a la enseñanza, desde la ilusión de los primeros años, destinada en aldeas miserables, sufriendo todas las incomodidades propias de los pueblos de principios de siglo. Pero también está la esperanza, la afiliación al partido republicano, las nuevas ideas que propugnaban la derrota de la incultura, el nacimiento de una nueva escuela. Y el amor, y los hijos, y las traiciones y el olvido. Y también la guerra, con todo lo que ella supuso: la muerte de Ezequiel, asesinado frente a las tapias del cementerio, la depuración, el exilio, y la vuelta a un país tras la muerte del dictador, un país que parecía haber modificado un poco la epidermis, pero donde todo seguía estando por hacer.

Hay otras novelas que abordan el tema de la jubilación, presentándonos al maestro en la última etapa de su vida, la que precede a la inevitable vejez y a la muerte. Encontramos esta referencia en Unamuno, que retrata a su maestro con ternura, como a un anciano al que un día va a visitar un antiguo alumno en *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908):

Viejo, chocho ya, vivía en la aldea de su última mujer –él había venido de una provincia lejana-; un antiguo discípulo suyo lo visitó poco antes de él morir, le vio él, el viejecillo le reconoció, ¡entre tantos como habíamos pasado bajo su caña!, le puso la mano sobre la cabeza al modo de los antiguos patriarcas bíblicos y, tal vez recordando algún grabado de libros de lectura, le dio luego un beso, buscó en el bolsillo una paciencia y lloró el pobre recordando aquel polvoriento bohardillón, resonante con la bullanga infantil, donde tantas veces había aligerado el peso de sus años el de los chicuelos colgados de sus rodillas, cobijados bajo su levita [Unamuno, 1968: 17].

Con cierta frecuencia, aunque no siempre, los maestros reciben un homenaje tras su jubilación, sobre todo aquellos que han estado durante mucho tiempo ejerciendo en la misma localidad. En la novela *Diario de una maestra* (1961) se habla de los homenajes que recibe la antecesora en el cargo de Irene

Gal, la vieja maestra, la señora Obaya. Pero al mismo tiempo que nos habla de estos homenajes oficiales, también encontramos el homenaje particular de uno de los antiguos alumnos, que no parece estar muy de acuerdo con el reconocimiento oficial:

La señora Obaya es su antecesora en el cargo. La vieja y buena señora Obaya se ha jubilado después de cincuenta años de servicios prestados a la patria [...]. El Gobierno de la República le concedió, al jubilarla, la Medalla del Trabajo, a instancias del Maestro de Nozales. El Ayuntamiento de Castrillón tuvo la generosidad de levantarle, en terrenos de la Escuela, un sencillo monumento [...]. El pueblo de La Estrada costeó por suscripción el monumento [...]. Timoteo se cagó una noche en el monumento de la buena y vieja señora Obaya. Otra noche Timoteo [...] colocó un gorro frigio sobre su cabeza [Medio, 1984: 26].

Hay también otro maestro jubilado, don Alejandro Broto, en la novela *Primer y último amor* (1997), pero en ella no se habla casi nada del personaje en su función pedagógica. Solo sabemos que se ha jubilado y que pasa sus últimos días en una residencia para la tercera edad, igual que la mayoría de los personajes.

3.6.5.6. La vejez.

De alguna manera está implícita la vejez en el apartado anterior en el que se trata de la jubilación del personaje. Sobre todo, en ciertas épocas en las que los maestros se jubilaban con más de setenta años. Observamos este dato en la novela *Duelo en el Paraíso* (1959), en la descripción del maestro Quintana, y en la observación que el mismo personaje hace sobre sí mismo, considerándose un viejo de setenta años:

El rostro se le había poblado de arrugas tortuosas y las pupilas giraban como dormidas en la estrecha hendidura de sus párpados [...]. Al reír, la fina red de sus arrugas, que se enmarañaba en torno a los párpados, parecía cobrar vida independientemente: le palpitaba [...]. Soy viejo, tengo setenta años [...]. Enarcó las cejas,

grises, mientras bebía un nuevo sorbo. Parecía que un pintor se hubiera entretenido en dibujarle patas de gallo; sus ojos flotaban en medio de ellas como jebecillos diminutos, presos en una red de araña [Goytisolo, 1981: 56, 57, 129].

En la última novela de la trilogía de Josefina R. Aldecoa, *La fuerza del destino* (1997), Gabriela habla de su vida pasada, hace una recapitulación final sobre el oficio de maestra. Ahora se siente vieja y cansada, y no sabe si todo el esfuerzo que hizo mereció la pena. En primer lugar, Gabriela habla de las consecuencias de la vejez, es decir, de aquello que se manifiesta primero en el cuerpo, antes de hablar de las cicatrices del alma: el dolor físico, cómo el deterioro va apoderándose poco a poco del cuerpo, empezando por las manos:

Debería ir usted al médico, me dice Antonia. Porque me ha visto contemplar mis manos, la una dando masajes a los dedos de la otra y seguramente con un gesto de inquietud. Ella ha observado, lo mismo que yo, que mis dedos se van deformando a golpes. Primero, los pulgares. Se ensancharon los nudillos con dolor, parecía que de un día a otro se me habían ensanchado los huesos. Luego se detuvo el dolor, pero la inflamación no desapareció [Rodríguez Aldecoa, 1997: 103].

Por otra parte, y como consecuencia de la vejez, está el miedo. El miedo a no poder responder ante los desafíos, a no poderse valer por uno mismo, a sentirse inútil:

Veo la vida como una serie de pequeñas catástrofes sucesivas. Al cruzar la calle, pienso, me voy a resbalar y caer. Se me caerán las bolsas al entrar en el coche. No tengo manos para coger el bolso y el paraguas y agarrarme a una barandilla. Eso es la vejez [*ibid*, 1997: 179].

3.6.5.7. La muerte.

La última faceta del personaje, como es lógico, es la muerte. Hay varias novelas que contemplan este tema tan frecuente en la literatura. Pero en cada

una de ellas la muerte se trata desde un aspecto diferente. Por eso es necesario que veamos este apartado según se presenta la muerte.

Para empezar, es preciso decir que la muerte del personaje no se produce solo por causas naturales, las que derivan de la edad. Hay también otros tipos de muertes: aquellas que se producen por lo que podemos agrupar bajo el concepto de accidentes. Y, por último, para finalizar, el momento en el que se celebra el entierro del personaje, que podemos observar también en algunas novelas. Por ello, trataré este tema desde diferentes apartados:

a. La muerte por accidente.

Dentro de este apartado destaco a algunos personajes que fueron víctimas del conflicto armado, es decir, de la Guerra Civil. Sabemos que Ezequiel, maestro y primer marido de Gabriela en la trilogía de Josefina R. Aldecoa, fue fusilado frente a las tapias del cementerio, como les sucedió a muchos tras la guerra, y, entre ellos, a no pocos maestros que se habían identificado con la II República: “Ezequiel murió rodeado de sus compañeros, de pie junto a la tapia del cementerio” [Rodríguez Aldecoa, 1997: 50].

Víctima también de la Guerra Civil es Dora, la maestra de *Duelo en el Paraíso* (1959). Al contrario de Ezequiel, que se había identificado con los postulados pedagógicos de la II República, el caso de Dora llama más la atención por lo que su muerte tuvo de mala suerte. Una bomba explota justo al paso del camión en el que va ella, y mueren todos los ocupantes. Una víctima inocente más de la guerra.

Durante los últimos días de la dominación republicana, la guerra traía, a veces, noticias horribles: el camión en que viajaba la maestra había sido alcanzado por una bomba junto a Palamós y todos sus ocupantes habían perecido [Goytisolo, 1981: 115].

Y, siguiendo con las muertes por accidente, en este caso no como consecuencia de la Guerra Civil, encontramos la muerte de una maestra a manos de un antiguo alumno, sin que se expliquen las causas, que lo mismo pudieron producirse por venganza o simplemente por casualidad. Se trata de la señorita

Llolla, hermana de don Prístoro Vivergo, ambos maestros de la novela *Los ojos vacíos* (2000): “Dicen que a la señorita Llolla la mató de un tiro en la cabeza, en 1928, un insurgente que había sido alumno suyo por los tiempos en que también enseñaba a los niños” [Aramburu, 2000: 138].

b. La muerte natural.

El personaje encuentra la muerte por causas naturales, derivadas de la edad avanzada, en dos novelas. La primera de ellas es *Los hijos muertos* (1958). En ella se describe la muerte de Pascual Dominicó, el primer maestro que aparece en la novela, un personaje al que la gente del pueblo no le tiene mucha devoción. Su cadáver es descubierto en su alcoba alquilada, en el mismo sitio donde ha vivido sus últimos años, y todo lo que le rodea en este instante es tan miserable como la vida que llevó:

Tres niños salieron corriendo aquella tarde, hacia el final de la calle de la Reja, resbalando en la nieve, con la prisa de ver muerto al maestro [...]. Entre los gritos, entre las mujeres que alzaban de pronto el mantón y se cubrían la cabeza, con un súbito respeto hacia aquél que despreciaran en vida [...]. Era un cuarto estrecho, de paredes rojizas y terrosas, en lo alto de la casucha. En una cama de hierro, junto a una jofaina desportillada y una silla, entre su negro baúl y un espejo mohoso, estaba Pascual Dominicó, vestido y abrigado sobre la cama, con los ojos abiertos y la boca morada y salivosa. “Se ha muerto”, dijo un niño [Matute, 1981: 80].

La otra muerte que sucede como consecuencia de la edad avanzada es la del maestro Antonio Moura, el personaje de la novela *La reina de las nieves* (1994). Resulta ser una muerte que se describe de manera mucho más poética, un poco acorde con la forma de ser del personaje, quien ya había dicho lo siguiente acerca de su muerte:

Me moriré en la barca un atardecer, bajo la luz del faro. Tiene que ser así. Me quedaré dormido contándome una historia, leyéndola en el agua. Y luego se acabó. Será como entregarle al mar el último fragmento, devolvérselo [Martín Gaité, 1997: 50].

Y como podemos leer más adelante, esas palabras serán proféticas porque su muerte se producirá tal y como él la predijo:

Al viejo Antonio Moura se lo encontraron muerto dentro de su barca una tarde en que había soplado poco viento y había lucido un sol inseguro y mezquino que, al quedar definitivamente tapado por estrías marmóreas poco antes del ocaso, dejó como una antesala de nieve. No había trazas de accidente porque la barca se encontraba amarrada, según solía, a una roca picuda y con el ancla hundida en la arena, quizá sin tiempo aún de haberse hecho a la mar, caso de que éste hubiera sido el propósito del maestro al montarse en ella [...]. Incluso en un tiempo más desapacible que el de aquel día, se le había visto a veces remando cerca de los acantilados. Y a nadie se le ocurría opinar que se estaba jugando la vida, porque su vida ya hacía tiempo que el viejo Moura la tenía apostada, por decisión propia, a la carta del mar. Pero era más bien un pacto. Como él mismo decía, solo se está jugando la vida quien considera la posibilidad insensata de no perderla más tarde o más temprano, quien opone resistencia al destino, y por eso lo desafía [*Ibid*, 1997: 263].

c. El entierro.

Asistimos a través de las novelas a tres entierros. En todos ellos participan los alumnos, si bien no de la misma forma. En la primera de las novelas, *Los hijos muertos* (1958), el entierro de Pascual Dominico resulta en cierto modo violento, quizás como lo fue el propio personaje, siendo así que uno de los alumnos que lleva el ataúd no desaprovecha la ocasión para recordar, a modo de venganza, los momentos en los que el maestro le castigó físicamente. Hay otro elemento que sirve para enmarcar la tristeza y violencia del entierro, y es la manifestación del viento, que parece obligar al llanto, con la misma violencia que empleaba el maestro:

Al día siguiente, antes de las cuatro, los chicos de la aldea lo cargaron en hombros y lo llevaron por las calles hasta el cementerio. “Quien como Dios, nadie contra Dios”, decían las voces [...]. Soplaba el viento, duro, sobre el camposanto a ras de tierra (A su lado se

puso Melito, el hijo mayor de Alfonso Heredia. En voz baja, lenta, le iba diciendo: "Y me marcó la espalda, cuatro veces con la vara. Y aquí, en el dedo, tengo el hueso roto, de una vez que me dio..."Mostraba cicatrices, ciertas o imaginarias, con su vocecita despaciosa, golosa, recreada). Pascual Dominicó bajó a la tierra, empapado en sus últimos vinos, solemne, como su hambre. El viento soplaba tan fuerte que levantó la tierra hasta los ojos de los que le rezaban [Matute, 1958: 80, 81].

También asisten los alumnos al entierro de don Antonio Moura, que ha muerto tan solo como estuvo en vida, y al que entierran por caridad, en *La reina de las nieves* (1994):

Se le hizo un entierro de caridad al día siguiente, que amaneció muy frío, y poca gente acudió. Apenas tenía amigos, aunque tampoco enemigos, aquel gran solitario, más perteneciente ya antes de morir al mundo de los mitos y fantasmas que al de los cotidianos menesteres. Casi todos los asistentes eran chicos de la edad de Teófilo... [Martín Gaité, 1997: 264, 265].

Por último, el entierro de la maestra Dora, en *Duelo en el Paraíso* (1959), es mucho más formal. También asisten los alumnos de la escuela, previamente organizados, y el cuidado que se pone en la procesión previa hacia el camposanto, y el entierro final de la maestra, ponen de manifiesto la seriedad derivada de una emoción que parece sentida, sobre todo por las circunstancias de la muerte de una persona joven :

El entierro de la maestra constituyó una fiesta extraordinaria. Una furgoneta la había conducido hasta la escuela la misma tarde, cuando no se habían extinguido todavía las conjeturas y rumores suscitados por su partida, y su presencia obró el milagro de polarizar las emociones en una sola y violenta marejada. A cada uno de los lados del ataúd, el vigilante había encendido un cirio y unas llamas exiguas se aferraban tenazmente a la sinuosa cinta de los pabilos [...]. La procesión se formó delante de la escuela y siguió al cadáver los ocho kilómetros que le separaban del camposanto. Todos los niños llevaban uniforme azul marino y trazaron un apretado anillo en torno a la fosa. El vigilante y la cocinera cerraban la comitiva con

sendos ramos de flores y, al meter el ataúd en el hueco, los arrojaron sobre la tapa barnizada. Luego, el sepulturero echó la primera paletada y la maestra se alejó de su mundo para siempre [Goytisoló, 1981: 244].

4. CONCLUSIONES

Quizás la principal conclusión a la que se llega en esta investigación es que el maestro de escuela rural, como personaje literario, ha interesado poco a los narradores españoles del siglo XX. Al menos, como personaje principal. Es verdad que aparece con cierta frecuencia en las novelas como personaje secundario, formando parte del paisaje en la mayoría de ellas, o como elemento esencial del decorado, cuando se trata de novelas de carácter rural. Pero sólo podemos hablar de cierta importancia del personaje cuando nos referimos a novelas que están centradas en el momento histórico de la II República. Podemos entonces preguntarnos por qué. De dónde viene ese interés por el maestro de la II República, si no se tiene tanto en otras épocas. No sería arriesgado pensar que para algunos escritores puede tener interés por cuanto el personaje, tomado de la propia realidad política del momento, resulta ser un personaje trágico. Por eso, los personajes mejor trazados, los más interesantes desde el punto de vista del lector, son aquellos que se convierten en mártires, como Ezequiel (*Historia de una maestra*), fusilado ante las tapias del cementerio, o como don Gregorio (*La lengua de las mariposas*), cuyo destino, aunque no se especifica, parece evidente, una vez que es detenido y obligado a subir al camión junto a otros republicanos. También, obviamente, se convierten en personajes de cierto interés quienes sufren las consecuencias de la guerra civil, aunque no se les condene a muerte, como Gabriela, esposa de Ezequiel (*Historia de una maestra*), o Irene Gal (*Diario de una maestra*) y algunos otros personajes, entre los que cobran especial interés los femeninos.

Este interés no ha sido sólo novelístico. Últimamente hemos asistido al estreno de algunas películas y documentales sobre los maestros de la República, como *Las maestras de la República* (2013), de Pilar Pérez Solano, con la voz en off de Josefina Rodríguez Aldecoa, y a la publicación de algunos libros sobre los fusilamientos de maestros y las torturas que tuvieron que sufrir algunos por el mero hecho de haberse identificado con una idea que, en muchos casos, fue más pedagógica que política, como el libro de María Antonia Iglesias: *Maestros de la República. Los otros santos, los otros mártires* (2006). Creo que es precisamente ahí, en esa visión del personaje como héroe trágico, donde tal vez resida el

interés de diferentes creadores por mostrarlo, en muchos casos como documento de denuncia.

Al margen de esto último, hemos de convenir en que la mayoría de los narradores que se interesan por el personaje tienen o han tenido alguna relación con la enseñanza. En el caso de la novela que describe más ampliamente al personaje (*Historia de una maestra*) no podemos olvidar que se trata de una autora muy relacionada con la educación, Josefina Rodríguez Aldecoa, que fue directora del colegio Estilo, en Madrid, inspirándose en teorías educativas que había aprendido en Inglaterra y Estados Unidos, así como en el krausismo y en la Institución Libre de Enseñanza. Y sabemos que el personaje de Gabriela está inspirado en la biografía de su madre, que fue maestra. Por su parte, la autora de *Diario de una maestra*, Dolores Medio, estudió Magisterio y durante varios años ejerció como maestra rural. La novela es en gran medida una recreación de su propia vida, desde que estudió en la Escuela Normal hasta su posterior depuración, tras el triunfo de los Nacionales en la guerra civil. Otros autores, aunque no tuvieron una relación directa con el personaje, se sirvieron de él para manifestar de alguna manera su cercanía ideológica, próxima a los planteamientos republicanos, como Vicente Blasco Ibáñez, Felipe Trigo, Arturo Barea, César Arconada, o, mucho más reciente en el tiempo, el autor del relato *La lengua de las mariposas*, Manuel Rivas.

Si analizamos las distintas funciones del personaje, llegamos a conclusiones esclarecedoras. Muy pocos, y casi siempre personajes femeninos, son protagonistas de algunas novelas (Josefina, Gabriela, Irene Gal, Pilar Rodríguez, maestras respectivamente de *Doña Mesalina*, *Historia de una maestra*, *Mujeres de negro*, *La fuerza del destino*, *Diario de una maestra*, y *Cerco de arena*). La mayoría de los personajes masculinos, aunque también algunos femeninos, ejerce una función englobada dentro del gran grupo de los personajes secundarios, como la de antagonistas en las novelas de tesis (Pascual Dominico, don Pantaleón, la señora Obaya, respectivamente en *Los hijos muertos*, *Reparto de tierras*, *Diario de una maestra*); la de elementos decorativos que solo sirven para dar color local, dentro del paisanaje, siendo personajes tópicos dentro del mundo rural (Piñuela, don Silverio, don Servo, respectivamente en *La feria de los discretos*, *La ruta de Don Quijote*, *Días del desván*); objetos temidos en los casos de violencia y de maltrato a los alumnos (don Antonio, “el Camándulas”, don Luis,

Prístoro Vivergo, en *Martín de Caretas, La rosa y Los ojos vacíos*), o deseados, sobre todo en los personajes que representan mujeres jóvenes y bellas (Josefina, Irene Gal, Pilar Rodríguez, Amalia Guzmán, en *Doña Mesalina, Diario de una maestra, Cerco de arena y Caballeros de fortuna*); destinadores, como los que ejercen algún tipo de influencia en la comunidad (don Joaquín, Conrado Varela, don Moisés, en *La barraca, Letanía de lluvia y El camino*); adyuvantes que permiten que otros realicen sus fines (don Lino, Susana Grey, en *Los gozos y las sombras y Plenilunio*) o meros portavoces del autor, en las novelas de tesis (Miguel Patino, Jorge Espinosa, en *Los hijos muertos y Reparto de tierras*).

Con respecto a la evolución del personaje, queda claro que solo hay una novela en la que tenemos una amplia visión del mismo, desde sus inicios como profesional destinado en una aldea hasta la vejez. Se trata de la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa que forman las novelas *Historia de una maestra, Mujeres de negro y La fuerza del destino*. En ellas se puede apreciar cómo el personaje, Gabriela, ha ido evolucionando desde la ingenuidad de la maestra joven, recién salida de la Escuela Normal, entusiasta y vocacional, hasta la desesperanza de la última novela, en la que una mujer ya jubilada, tras el exilio en México, vuelve a Madrid a pasar la última etapa de su vida, y puede analizar lo que han sido todos los años dedicados a la profesión de maestra.

No hay otra novela en la que podamos ver la evolución del personaje de manera tan completa, si bien se aprecian cambios en algunos de ellos, caso de la maestra Irene Gal, en *Diario de una maestra*, que en el breve espacio en el que está comprendida la narración, desde sus inicios profesionales hasta la guerra civil, pasa por diferentes estados de ánimo y etapas, si bien mediatizados por el periodo histórico y por los conflictos que preceden a la guerra, así como por sus terribles consecuencias. Y si tengo que mencionar otra novela en la que la evolución del personaje sea significativa, tal vez sea ésta *Cerco de arena*, donde la adaptación progresiva al medio hostil de Pilar Rodríguez se constituye en el tema fundamental del relato. Por lo demás, son personajes descritos parcialmente en un momento determinado, sobre todo aquellos personajes secundarios que no representan el motivo fundamental de las diferentes obras narrativas.

Refiriéndome a la evolución de los personajes en general, partiendo del periodo histórico de la Regencia hasta llegar a nuestros días, como ya decía anteriormente, poco o nada tienen que ver, pues en el primer caso se trata de

personajes más cercanos a la segunda mitad del siglo XIX (don Joaquín, Piñuela, doña Paquita), más próximos a la comunidad rural, integrados en ella, donde sirven también para otras funciones, y donde sus opiniones cuentan, aunque no siempre se compartan. Y a este mismo grupo pueden pertenecer también los maestros encuadrados en novelas posteriores. Se advierte, sin embargo, un cambio brusco en los maestros de la II República, más politizados (don Lino, Irene Gal, Gabriela, don Gregorio), de la misma manera que lo estarán los de aquellas novelas cuya acción transcurre durante la dictadura (don Cosme, don Simón, don Pedro, maestros respectivamente de *El cacique*, *El florido pensil*, *Caballeros de fortuna*), rasgo que irá desapareciendo progresivamente hasta llegar a otro tipo de profesional en el último tercio del siglo XX, personajes que aparecen en las novelas de género negro, Susana Grey (*Plenilunio*), o los maestros Gustavo Larrey, Manuel Corona, Nelson, y algunos otros (*La sangre de los ángeles*).

Al margen del personaje inmerso en el breve periodo de la II República, del análisis de estas obras narrativas se concluye que el maestro ha estado siempre politizado, en mayor o menor medida. Para cualquier gobierno que pretenda tener una estabilidad, es preciso educar en función de las ideas que proclama el sistema. Así, el maestro estuvo sometido al poder de los caciques rurales, como se demuestra en algunas novelas ambientadas en el primer tercio del siglo XX (*El médico rural*, *Doña Mesalina*, *Los gozos y las sombras*), de quienes dependía económicamente. Y tras el breve paréntesis republicano, la dictadura franquista impondrá un tipo de maestro coincidente con el régimen, que no cuestione nunca los contenidos de los libros de texto, pensados para impulsar la idea de Estado concebido por los fascistas, amparándose en la religión, en la patria y en el poder del caudillo (*El florido pensil*, *Escenas del cine mudo*, *Entre líneas*).

Se aprecia a lo largo de las diferentes obras cómo el maestro rural ha sido utilizado según la conveniencia de la comunidad. El hecho de ser un personaje extraño en el medio rural, lo condiciona. Tiene que tomar partido desde el momento en que llega a su destino, y lo que haga o diga se tendrá en cuenta. Es uno de los aspectos más tratados en las diferentes obras narrativas (*La barraca*, *El médico rural*, *Doña Mesalina*, *Letanía de lluvia*, *Los gozos y las sombras*, *Historia de una maestra*, *Diario de una maestra*, *La lengua de las mariposas*, *Los hijos muertos*, *Reparto de tierras*, *El cacique*, *Cerco de arena...*), y ese posicionamiento del maestro condicionará en adelante su situación en el lugar.

Para unos será héroe, y para otros, villano. Ni que decir tiene que este posicionamiento tiene mucho que ver con las ideas políticas, y solo en algunos casos muy concretos con sus planteamientos pedagógicos.

Hemos de convenir en que el oficio de maestro rural, y por tanto los personajes que han representado el papel, tal y como se aprecia en las diferentes obras, ha ido mejorando con el tiempo. Muy poco tiene ya que ver el maestro que aparece en *La barraca* (1898), de Blasco Ibáñez, con Jaime de Molinos, Gustavo Larrey o Nelson, maestros también como don Joaquín, pero profesionales de finales del siglo XX, que aparecen en la novela de Eugenio Fuentes *La sangre de los ángeles* (2001); bien distintas son ya doña Paquita y Susana Grey; la primera, una maestra de principios del siglo XX, que pertenece a la novela *Miss Giacomini* (1941), de Miguel Villalonga; la segunda, un personaje de *Plenilunio* (1997), de Antonio Muñoz Molina. Y al decir que tienen muy poco que ver, al margen de desempeñar el mismo oficio, quiero decir que son personajes muy distintos, pero no por ello menos insatisfechos profesionalmente. Si en los primeros podríamos apreciar algunas características particulares que identificaban a los maestros de la época (la miseria, el hambre, las condiciones penosas en las que tenían que desenvolverse), en los segundos encontramos también otros problemas derivados de la evolución de los tiempos, como la insatisfacción ante la falta de reconocimiento social, la privación de autoridad, el cansancio o el hastío de una profesión que no permite el medro y que acaba siendo ingrata a medida que transcurren los años.

El hecho de haber contemplado el trabajo desde diferentes periodos históricos ha sido necesario, si bien no fácil, para poder mostrar al personaje en su contexto desde un punto de vista más coherente. Solo de esta manera se puede llegar a la conclusión de que si ha habido un periodo histórico en el que el maestro rural ha tenido algún protagonismo, ateniéndonos a las distintas obras narrativas, éste ha sido el breve periodo de la II República. No quiere decir que no aparezcan maestros rurales de interés contextualizados en otros periodos, pero es durante la II República (1931-1936) cuando el personaje aparece más valorado. Es en este periodo donde se encuadran novelas como *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio; *Historia de una maestra* (1990), de Josefina Rodríguez Aldecoa, o el relato de Manuel Rivas *La lengua de las mariposas* (1995). En todas estas obras el personaje aparece valorado por sus autores,

idealizado en algunas ocasiones, pero siendo siempre el protagonista en torno al que se mueven los demás personajes del relato. No sucede esto en ninguna otra novela contextualizada en otra época, salvo en los casos en los que el personaje adquiere importancia por otras razones menos profesionales, como pueden ser la labor de intermediario en los conflictos de la huerta que le corresponde a don Joaquín, en *La barraca* (1898); la encarnación de la voluptuosidad de Josefina en *Doña Mesalina* (1910), de López Pinillos; la mera presentación elogiosa del personaje en una novela de escaso mérito literario que representa don Juan, en *El maestro* (1958), de Lucas Gallardo; la escenificación de la lucha contra el medio adverso que simboliza Pilar Rodríguez en *Cerco de arena* (1961), de Enrique Nácher, quizás la única novela, fuera del periodo republicano, que se aproxima por temática e importancia del personaje a los modelos; acaso la maestra solitaria de nombre desconocido que presenta Bernardo Atxaga en *Obabakoak* (1989), aunque destaca más por el interés del personaje en lucha con la soledad en un mundo dominado por el hombre que por el interés profesional, que apenas existe; o los distintos maestros que sirven como elementos de investigación al detective Ricardo Cupido, tras la ejecución del crimen, en *La sangre de los ángeles* (2001), de Eugenio Fuentes.

En todas las demás obras, el personaje siempre aparece dentro del grupo de los secundarios, desempeñando las distintas funciones que he citado en el apartado correspondiente, lo que nos lleva a concluir que el personaje del maestro rural no da el tipo de personaje protagonista para la mayoría de los autores, salvo en las excepciones mencionadas.

Con bastante frecuencia hemos visto que el personaje responde más al modelo del maestro rural que recuerda el narrador, es decir, que en casi todas las novelas en las que se recrea el mundo de la infancia, muchas veces la misma infancia del autor, aparece el personaje. No desempeña un papel específico en la obra, si no es el del mero recuerdo, como sucede en obras tan diferentes como *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), de Miguel de Unamuno; *La rosa* (1959), de Camilo José Cela; *Pretérito imperfecto* (1997), de Carlos Castilla del Pino; *El florido pensil* (1994), de Andrés Sopena; *Escenas de cine mudo* (1994), de Julio Llamazares o *Días del desván* (1997), de Luis Mateo Díez. Todas ellas obras de carácter autobiográfico, aunque tengamos que considerar a unas más dentro del género novelístico que a otras. Y del mismo modo sucede esto con aquellas obras

que, aun no siendo autobiográficas, tratan del mundo de la infancia, como puede suceder en el relato *La lengua de las mariposas* (1995), o en las novelas *Jinijito el Lila* (1977), de Jaime Campmany; *Duelo en el Paraíso* (1959), de Juan Goytisolo; o *El camino* (1950), de Miguel Delibes, entre otras.

Generalmente, el personaje del maestro rural responde siempre a unos identificadores comunes, que he contemplado en su momento, y que se refieren a aspectos como el atuendo, ya que el personaje no viste de la misma forma que el resto de los personajes rurales; el lenguaje, por cuanto el personaje no se expresa de la misma forma que los demás, normalmente campesinos, en muchos casos analfabetos; y el liderazgo, rasgo este último que no todos los maestros rurales ejercen, pero que de alguna manera se les exige, al formar parte de una comunidad rural que no sabe defenderse ante determinadas cuestiones culturales o meramente administrativas. Pero también un rasgo de la personalidad del personaje que puede llevarlo a tener que enfrentarse a situaciones peligrosas cuando los asuntos que lidera son de carácter político. Vemos esto último en novelas contextualizadas en periodos de conflicto, como son todas las pertenecientes a la II República o a la Guerra Civil, incluso en las de los primeros años de la posguerra, en el primer periodo del franquismo.

No sería necesario tener que aclarar una vez más que todos los personajes citados pertenecen a la ficción y, por tanto, cualquier cosa que digamos al respecto vendrá siempre mediatizada por ello. El maestro rural que se trata en este trabajo es un personaje de novela. Dicho esto, es evidente que algunos personajes son más creíbles que otros, no ya por la construcción del mismo, sino por la aproximación al maestro real que suponemos. Sucede, como he dicho anteriormente, con los maestros rurales que responden al recuerdo del narrador, en aquellas obras autobiográficas a las que ya me he referido. Y sucede, sobre todo, con aquellos personajes que han sido trazados siguiendo un modelo, caso de la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa, que parte de un modelo real, que es su madre, maestra rural durante muchos años, en quien se basó para construir el personaje de Gabriela, como ella misma ha reconocido. Y ocurre también en aquellas otras novelas basadas en la vida de la propia autora, como es el caso del personaje Irene Gal, alter ego de Dolores Medio, que también fue maestra rural durante varios años, en la novela *Diario de una maestra* (1961).

Respecto a las distintas descripciones que encontramos en las novelas, llegamos a la conclusión de que, si nos referimos al género masculino, la mayoría son negativas, tanto en sus aspectos físicos como psíquicos. No es frecuente encontrar a un maestro dotado de virtudes en uno o en otro sentido. La peor parte se la llevan los hombres, que suelen ser descritos casi siempre como viejos, feos, caricaturescos, con defectos físicos evidentes que provocan la burla de los alumnos. Solo hay un caso de descripción física positiva, entre los muchos maestros citados, y es el personaje de Nelson, un maestro que ejerce las funciones de nuevo director en la novela *La sangre de los ángeles* (2001), a quien se le describe como un maestro joven, ambicioso, amante de una de las jóvenes maestras. Y es curioso que esto ocurra en la novela de publicación más cercana a nuestros tiempos, en los que la figura del maestro, y por ende el personaje, empieza a ser visto de otra manera por los autores.

Habría que decir sobre esto que, si bien no hay una descripción física positiva del personaje masculino, no se incide en la descripción negativa en aquellos personajes que sirven para contrastar la labor de otros personajes de rasgos más negativos, como sucede en las novelas *Reparto de tierras* (1934), de César Arconada, con Jorge Espinosa; y en *Los hijos muertos* (1958), de Ana María Matute, con Miguel Patino.

En cambio, sorprende que suceda lo contrario con el personaje femenino. La mayoría de las maestras son jóvenes y guapas, y están descritas con más afecto: Gabriela (*Historia de una maestra*); Irene Gal (*Diario de una maestra*); María (*El fulgor y la sangre*); Dora (*Duelo en el Paraíso*); Rosalía (*Soy la madre*); Pilar Rodríguez (*Cerco de arena*); Doña Elena (*Las batallas de Breda*); Amalia Guzmán (*Caballeros de fortuna*); Susana Grey (*Plenilunio*); Rita y Violeta (*La sangre de los ángeles*). Aunque el interés en la descripción de la belleza de la maestra Josefina, en *Doña Mesalina* (1910), no se debe a razones de afecto, sino que es inherente al personaje por razones obvias que tienen que ver con la temática de la obra, hay que decir que la descripción física de la maestra siempre es positiva.

No suele haber descripciones físicas negativas de las maestras rurales, ni siquiera en aquellas que representan a personajes negativos, a las que sencillamente se les adjudica el rasgo de viejas o de gruñonas, caso de Doña

Paquita (*Miss Giacomini*); Doña Anita (*Soy la madre*); María (*El silencio de las sirenas*); o Julita Guzmán y Matilde Cuaresma (*La sangre de los ángeles*).

Respecto a la descripción psíquica, casi podemos decir lo mismo. Los personajes masculinos tienen muchos más defectos, son más autoritarios, maltratan a sus alumnos, beben demasiado, se enfrentan a la comunidad con más frecuencia que las mujeres, son raros, individualistas y orgullosos. Hay excepciones, claro está, como es el caso de los maestros viejos que son descritos desde el afecto por quienes fueron sus alumnos y los recuerdan, como el maestro de *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908), o el don Gregorio del relato *La lengua de las mariposas* (1995), el marido de Gabriela, Ezequiel, entregado a su tarea pedagógica, aunque también a la política de la II República, implicado en las luchas obreras de los mineros de Asturias, en la novela *Historia de una maestra* (1990), o los casos de los personajes que aparecen en las novelas de tesis, con descripciones más favorables para los que comparten la ideología de los autores, caso de Jorge Espinosa, el maestro que sustituye a don Pantaleón en la novela *Reparto de tierras* (1934), o de Miguel Patino, "Patinito", sustituto de don Pascual Dominico en la novela *Los hijos muertos* (1958).

Por cuanto atañe a las maestras, solo se aprecian descripciones negativas en el carácter de las que representan el pasado, al igual que sucede con los maestros, como la evidente descripción negativa de la señora Obaya, en contraposición a las nuevas ideas republicanas de Irene Gal, en *Diario de una maestra* (1961), algo que también sucede en la novela *La sangre de los ángeles* (2001), no ya con las viejas ideas de la República, ya que la novela está contextualizada en los últimos años del siglo XX, pero donde se puede apreciar que la vieja maestra Julita Guzmán rezuma una antipatía contagiada por el autor, que defiende el nuevo modelo de la Reforma Educativa que encarnan las maestras más jóvenes, Rita y Violeta; y en otra línea menos politizada, la intencionada descripción provocadora y voluptuosa de Josefina, en *Doña Mesalina* (1910). Pero solo en estos casos aparecen las maestras descritas con rasgos a los que podríamos poner el signo negativo, una proporción bastante baja si lo comparamos con las descripciones negativas de los personajes masculinos.

Tendríamos que preguntarnos por qué el personaje del maestro está peor visto por los diferentes narradores cuando se trata del personaje masculino. Las mujeres casi siempre se salvan. Y quizás sea por la aplicación de métodos

pedagógicos autoritarios y violentos. El hecho de que el maestro pegase a los alumnos se puede ver en muchas obras, hasta el punto de que alguno prefiere escaparse de casa antes de ir a la escuela y enfrentarse al monstruo (*La lengua de las mariposas*), aunque precisamente en este relato sea para comprobar que “el maestro no pega”. Pero hay muchas obras que recogen este carácter violento del maestro, (*La barraca, Jinojito el Lila, Reparto de tierras, El florido pensil...*), que solo en parte se suaviza en las obras contextualizadas en el breve periodo republicano.

Al margen de las conclusiones de carácter literario, con la presente investigación se llega también a otras conclusiones en otras disciplinas, como la historia, la antropología y la educación. Teniendo en cuenta esto podemos ver al personaje en otras facetas.

Como se deduce del análisis de las distintas obras, el personaje debe enfrentarse a uno de los problemas más característicos de su profesión, que es su condición de forastero. El maestro siempre es un extraño en la comunidad rural. No suele ser frecuente que el maestro haya nacido en el mismo pueblo donde imparte su docencia. Al menos, no se contempla ningún caso en las novelas que he citado. Todos ellos provienen de otra parte, de otros pueblos o ciudades, y eso es a veces uno de los elementos con los que el personaje tiene que lidiar, caso de don Joaquín (*La barraca*), Josefina (*Doña Mesalina*), Gabriela (*Historia de una maestra*), y tantos otros. Es, por otra parte, un personaje vigilado, al que la comunidad rural siempre someterá a una presión. Dependiendo del grupo con el que se identifique, así será el personaje. Bueno o malo. Es casi el argumento de las novelas de tesis, y también en la trilogía de Josefina Rodríguez Aldecoa, sobre todo en la primera novela, *Historia de una maestra*, y otras novelas contextualizadas en periodos conflictivos, como el de la II República o la Guerra Civil: *Reparto de tierras, Diario de una maestra, Los hijos muertos*.

El personaje sabe que es un elemento extraño, y que tiene que pensarse muy bien lo que hace para no enfrentarse a la comunidad. Ese juego determina a veces el éxito o el fracaso. Incluso, en algunos casos, determina que sea expulsado de la escuela, como en la novela *Diario de una maestra*.

Otras veces, la integración del personaje no es tanto un problema político como una actitud vital. En el caso de la novela *Cerco de arena*, vemos cómo la maestra, Pilar Rodríguez, tendrá que ir cediendo a sus reivindicaciones,

adaptándose a un medio que desde el principio le resultó hostil, hasta darse cuenta de que no es la comunidad la que debe cambiar a su gusto, sino ella la que debe aceptar ciertas normas y comportamientos sociales. Es también una de las cuestiones que determinan el comportamiento de don Joaquín en *La barraca*, de Josefina en *Doña Mesalina*, de Asunción Molino en *Las hogueras*, o de Susana Grey en *Plenilunio*.

Pero si hay una característica común a todos los personajes es su pertenencia a la comunidad rural. Todos ellos trabajan en un pueblo, en una aldea, a veces en un escenario difícil de definir, a medio camino entre el pueblo y la ciudad. Es el eje sobre el que se ha elaborado este trabajo. Y es esa pertenencia al mundo rural lo que dota al personaje de una singularidad, de un carácter específico. Solo en el medio rural el personaje puede ser valorado, estar dotado de autoridad, ser importante, “un personaje” en definitiva. Pero esto también tiene una serie de inconvenientes. Los pueblos no están dotados de la infraestructura que necesita una persona de cierto nivel cultural para poder progresar. Muchos de ellos acaban siendo casi iguales que los labriegos, como el maestro de la novela *El médico rural*, que habla como los campesinos, cometiendo errores lingüísticos, con un lenguaje plagado de vulgarismos. Un personaje bien distinto a otros, es cierto, quizás la forma que encontró Felipe Trigo para ridiculizar al personaje y, por ende, criticar el abandono de los pueblos extremeños de principios de siglo.

El escenario rural es también el motivo de la desesperanza y de la soledad del personaje, que a veces no encuentra a su alrededor un medio adecuado para desenvolverse (*La barraca*, *Historia de una maestra*, *Diario de una maestra*, *Cerco de arena*, *El silencio de las sirenas*, *Obabakoak*, *Plenilunio*). Aunque, a veces, lo es también de lo contrario, un escenario idílico para quien quizás no podría encontrar acomodo en otra parte (*Los gozos y las sombras*, *La lengua de las mariposas*, *Reparto de tierras*, *El camino*).

Como consecuencia de la vida en un pueblo, el maestro tendrá que aceptar una vivienda, muchas veces en la misma escuela, formando parte de ella, en habitaciones aldañas o en la planta de arriba (*La barraca*, *Los ojos vacíos*), o bien un cuarto de alquiler en una fonda (*Los hijos muertos*, *Obabakoak*), en el mejor de los casos una vivienda alquilada no lejos de la escuela, en condiciones casi siempre lamentables. La conclusión a la que se llega, tras la lectura de

algunas novelas, es a la de que el maestro ha vivido casi siempre de manera miserable, en casas poco confortables, muchas veces en la misma escuela, otras en fondas o en casas de alquiler, donde la soledad y el abandono se manifiestan de manera implacable.

Y también son lamentables la mayoría de los edificios escolares. Muchos de ellos no tienen calefacción y en el aula se pasa frío, la limpieza no suele ser la adecuada, hay poca luz, son espacios antihigiénicos donde los niños apenas tienen lo estrictamente necesario. Solo se advierte cierta mejoría en las últimas novelas, publicadas en los últimos años del siglo XX, donde ya apreciamos edificios propios de nuestra época. Hay mucha diferencia entre las primeras escuelas de principios de siglo (*La barraca, Recuerdos de niñez y mocedad*) y las citadas en último lugar, contextualizadas a finales del siglo XX (*Plenilunio, La sangre de los ángeles*). Pero, en general, podemos decir que el abandono en que se encuentran la mayoría de las escuelas nos demuestra el poco interés que han tenido siempre los distintos gobiernos por la educación del país, al menos en el ámbito rural.

Y respecto a los recursos que utiliza en el aula el maestro, se puede decir lo mismo. Hay algunos que nunca cambian, como la pizarra, la tiza, los mapas, en tanto que otros van desapareciendo del aula a medida que evoluciona el sistema de enseñanza. Así, uno de los elementos más utilizados por los maestros, como es la vara de castigo (*La barraca, La rosa, Los ojos vacíos, El florido pensil*) irá desapareciendo de la mesa del maestro, que ya no puede castigar a los alumnos físicamente (*Plenilunio, La sangre de los ángeles*). Hay que decir al respecto, en contra de la opinión común, que ni siquiera los recursos utilizados para el castigo físico desaparecieron del todo en el periodo de la II República, en el que estuvieron legalmente prohibidos. Es cierto que no los utiliza don Gregorio (*La lengua de las mariposas*), que prefiere dialogar con los alumnos, ni tampoco Gabriela ni Irene Gal (*Historia de una maestra, Diario de una maestra*), pero sí utilizan el castigo físico la señora Obaya o don Gabriel Arenas (*Diario de una maestra, Pretérito imperfecto*) que son maestros en tiempos de la II República. Y es evidente también que el castigo físico, sea con la vara, con la regla o las manos, es aplicado con más frecuencia por los maestros que por las maestras, que apenas lo aplican, salvo en algunas excepciones.

En cuanto a las relaciones del personaje, refiriéndome primero al grupo de relación más cercano, que es la familia, no es infrecuente encontrar al personaje que vive solo, no está casado ni tiene parientes en el pueblo: Carlos Barrantes (*Siempre algún día*), Irene Gal (*Diario de una maestra*), don Gregorio (*La lengua de las mariposas*), don Moisés (*El camino*), Pilar Rodríguez (*Cerco de arena*), Amalia Guzmán (*Caballeros de fortuna*), María (*El silencio de las sirenas*), Asunción Molino (*Las hogueras*), la maestra de Obabakoak, Antonio Moura (*La reina de las nieves*), Julita Guzmán y Manuel Corona (*La sangre de los ángeles*). Como vemos en muchas novelas el personaje tiene que acostumbrarse a vivir solo en su nuevo destino, como consecuencia de la profesión que le obliga a ser un personaje nómada.

Pero no siempre es así, y sucede que el maestro en muchas de las obras vive con su mujer y sus hijos, si los tiene (*La barraca*, *La sombra del ciprés es alargada*, *La forja de un rebelde*, *Los gozos y las sombras*, *Historia de una maestra*), dándose también el caso, no infrecuente en el gremio, de los matrimonios pedagógicos, caso de Gabriela y Ezequiel (*Historia de una maestra*).

Hay también otros personajes no casados que viven con su familia, con padres, hermanos, hijos y otros parientes más o menos cercanos (*Doña Mesalina*, *Los ojos vacíos*).

Desde el punto de vista de la relación con sus alumnos, llegamos a la conclusión de que la mayoría de las veces no es buena. La mayoría de los personajes no tiene una relación adecuada con los alumnos, quizás como consecuencia de la metodología de aprendizaje, por el sometimiento machacón y constante de los alumnos a los duros contenidos, por la repetición monótona de la misma teoría, por la aplicación de los castigos, tanto físicos como morales. Todo ello hace que esta relación entre educadores y educandos sea una constante lucha de fuerzas entre los unos y los otros. Así, el maestro castiga a los alumnos duramente, y estos responden a veces con la misma violencia entre ellos mismos. La violencia solo puede engendrar más violencia. La actitud del alumno ante los maestros suele ser, como hemos visto, siempre a la defensiva, y ante la autoridad incuestionable del pedagogo, los alumnos utilizan a veces sus argucias. Un ejemplo evidente es el mote que suele recibir el maestro (“Boca abierta”, “El negro”, “Camándulas”, “El pavero”, “Patinito”, “El peón”). Pero es evidente que no en todas las novelas existe este rechazo por parte del alumno. Hay casos en los

que sucede todo lo contrario, y el alumno manifiesta haber recibido magníficas influencias de su maestro, al que estará siempre agradecido (*Recuerdos de niñez y mocedad, Letanía de lluvia, La agonía del búho chico, Historia de una maestra, Diario de una maestra, La lengua de las mariposas, El camino, Días en Petavonium, La reina de las nieves*).

En definitiva, para resumir el apartado anterior, el personaje del maestro se enfrenta casi siempre a un grupo numeroso de alumnos, pues las ratios son altas, y van descendiendo a medida que va avanzando el siglo. Por tanto, ante una clase numerosa, el maestro debe imponer su autoridad, cosa que no siempre sucede. Es entonces cuando ocurre el conflicto. Muchas veces este conflicto es grave e irremediable, como es el caso de la novela *Duelo en el Paraíso*, en la que el maestro Quintana ha perdido el control de la escuela, ya que los alumnos han decidido imitar a los mayores y escapar del aula para vivir en guerra. Otras veces el conflicto es menor, y ocurre solo cuando el maestro, con más frecuencia la maestra, pierde el dominio del aula, es decir, pierde la autoridad ante determinados alumnos. Es el caso de Gabriela (*Historia de una maestra*), Irene Gal (*Diario de una maestra*), o Pilar Rodríguez (*Cerco de arena*). De alguna manera, esta pérdida de autoridad está relacionada con el concepto de maestro bueno y maestro malo. Es algo que perciben los padres de los alumnos, y que los mismos alumnos captan enseguida. Ante la falta de autoridad del maestro, que puede ejercerse de muchas formas, el alumno toma su iniciativa y se constituye en protagonista de la clase.

Respecto a la metodología utilizada por los maestros de las distintas obras, la mayoría de ellos utilizan el método memorístico, la repetición, el canturreo, seguido siempre del castigo cuando el alumno se equivoca. Podemos verlo en diferentes novelas: *La barraca, Doña Mesalina, Martín de Caretas, Los ojos vacíos, Jinojito el Lila, Reparto de tierras, El florido pensil, Escenas de cine mudo y La sangre de los ángeles*. Solo se observa un cambio en la metodología en los maestros de la II República, que tratan de enseñar mediante otros métodos más activos y participativos, caso de Gabriela (*Historia de una maestra*), Irene Gal (*Diario de una maestra*), don Gregorio (*La lengua de las mariposas*), Miguel Patino (*Los hijos muertos*) y Jorge Espinosa (*Reparto de tierras*). Todos estos maestros republicanos estaban a favor de una nueva forma de aprendizaje, coincidiendo con los postulados pedagógicos de la II República, así como fueron

también entusiastas defensores de las Misiones Pedagógicas, que llevaron a los pueblos más remotos la cultura. El triunfo de los Nacionales volverá a imponer en el aula el mismo método memorístico, cosa que podemos ver en las novelas contextualizadas en este periodo, y solo en dos novelas basadas en años posteriores se puede apreciar una mejora en la apuesta metodológica, como demuestran los personajes Susana Grey (*Plenilunio*) y Gustavo Larrey, Rita, Nelson y Violeta (*La sangre de los ángeles*).

Como decía anteriormente, el maestro suele ser visto en la comunidad rural como un elemento extraño. El rasgo de no pertenencia propicia a veces el enfrentamiento. Este enfrentamiento del personaje a la comunidad viene motivado por diferentes causas. Muchas veces serán problemas políticos. Basta con que el maestro se manifieste a favor de unas ideas o de otras para que se cree enemigos: Don Lino (*Los gozos y las sombras*), Gabriela (*Historia de una maestra, La fuerza del destino*), Irene Gal (*Diario de una maestra*), Don Gabriel Arenas (*Pretérito imperfecto*), don Gregorio (*La lengua de las mariposas*), Jorge Espinosa (*Reparto de tierras*), todos ellos personajes de novelas y obras narrativas contextualizadas en el periodo de la II República. No hay ningún otro enfrentamiento de carácter político del personaje en novelas ambientadas en otros contextos. Pero sí hay otro tipo de enfrentamientos, como el de don Joaquín (*La barraca*) con los padres de sus alumnos por no pagar la cuota de las clases, o por el mero hecho de que el maestro no pertenezca a la Huerta, o el de Josefina (*Doña Mesalina*) ante las autoridades locales, debido a su comportamiento excesivamente provocador con los hombres del pueblo, o don Servo (*Días del desván*), por su carácter huraño, o el de Pilar Rodríguez (*Cerco de arena*) con la población de Morro Jable, por no ser capaz de adaptarse al medio, o el de María (*El silencio de las sirenas*), incapaz de entenderse con la gente del pueblo para salir de su aislamiento. De lo que se concluye que el maestro será mejor o peor visto en la comunidad rural en función de sus ideas, y muchas veces su labor pedagógica se verá condicionada por ellas.

Las relaciones del personaje con los paisanos no suelen ser fáciles, y por eso el maestro es en muchas ocasiones un ser solitario que pasea por los alrededores del lugar en sus ratos libres, que escribe sus impresiones, así como sus memorias o diarios. Cuando se relaciona, a veces lo hace por motivos políticos, como he señalado antes, y no siempre con buenos resultados. Por otra

parte, al maestro rural siempre se le relaciona con las autoridades del pueblo. Se supone que sus amigos deben ser el cura, el alcalde y el comandante de puesto de la Guardia Civil. Pero como hemos visto en las distintas narraciones, esto sucede muy pocas veces. Más bien obedece a un tópico. La relación de don Lino con Cayetano (*Los gozos y las sombras*) no siempre es la adecuada. Los dos se soportan porque se complementan y se utilizan, pero no hay entre ellos verdadera amistad. Tampoco la hay entre Pilar Rodríguez y el sacerdote, don Cleto (*Cerco de arena*), ya que más bien sucede lo contrario, hay una relación discreta, complementaria, a veces sospechosa en cuanto a las intenciones del cura, pero nunca de confianza. Si hay una novela en la que podemos decir que se cumple el tópico, ésta es la de don Pantaleón con el cura de Robledillo del Tiétar, pero no hay que olvidar que la intención de César Arconada es precisamente la de denigrar al maestro conservador para compararlo con la labor progresista de Jorge Espinosa.

Otra de las conclusiones que podemos plantearnos es si el maestro rural está bien considerado dentro de la comunidad rural. Para la realización de este trabajo he partido del supuesto de que el maestro rural es un personaje importante, siempre que no nos salgamos de nuestros límites, tanto geográficos como literarios. En el primer caso, porque solo dentro de la aldea, del pueblo, de un núcleo de población pequeño, puede alcanzar cierta notoriedad un personaje que en un ámbito urbano pasaría desapercibido; y respecto al segundo punto, sí es un personaje importante porque pertenece a ese mundo rural de la infancia tantas veces recreado por nuestros novelistas. Dicho esto, hay que precisar que el concepto de su importancia acaba en esos dos postulados: es autoridad en un espacio pequeño, rural, donde se le concede cierta sabiduría; es importante, casi siempre como personaje secundario, en las novelas de carácter rural que recrean de alguna manera el mundo de la infancia. Pero la consideración social y el prestigio son otra cosa. El maestro aparece con cierta frecuencia en las obras como un personaje que tiene dificultades para vivir con cierta dignidad y muchas veces ni siquiera logra cobrar el salario que deben pagarle los padres (*La barraca*), que siempre lleva puesta la misma indumentaria (*La lengua de las mariposas*), que vive en condiciones lamentables, muchas veces en la misma escuela, como Ezequiel (*Historia de una maestra*), en fondas, como Pascual Dominicó o Miguel Patino (*Los hijos muertos*) y en casas particulares con

habitaciones alquiladas (*Historia de una maestra, Las hogueras*), o en casas cedidas por el ayuntamiento, que no reúnen las mínimas condiciones de salubridad (*Cerco de arena*). Por otra parte, el salario es muy bajo, sobre todo en los personajes que aparecen en las primeras novelas del primer tercio de siglo, que hacen creíble el dicho que los retrata: “Pasas más hambre que un maestro de escuela”.

El maestro ha sido casi siempre, dependiendo del momento histórico, un personaje politizado. Muchas veces ha sido utilizado por el poder político, que ha sabido manejarlos a su antojo, siendo consciente de que educando en una determinada línea durante la infancia será más fácil dominar a los adultos. Los distintos gobiernos han entendido siempre que la escuela no es solo la base de la cultura, sino también el lugar donde mejor se domestica, y para ello hay que controlar primero al maestro. Incluso en el periodo más romántico, si la palabra es admisible, que es la II República, donde parece que el maestro alcanza cierta dignidad como profesional, el personaje aparece fuertemente politizado. La mayoría de las novelas ambientadas en este periodo lo justifican: Gabriela y Ezequiel (*Historia de una maestra*) pagarán muy caro su compromiso político. Ellos no ganan apenas nada con el cambio, si no es la ilusión de cambiar ciertas cosas, de mejorar la enseñanza, de dignificar la escuela, pero a la postre pagarán con el exilio y la muerte, respectivamente. Y lo mismo le pasará a don Gregorio (*La lengua de las mariposas*), condenado a muerte como Ezequiel, y a Irene Gal (*Diario de una maestra*) que será expulsada del cuerpo de maestros tras la guerra y tendrá que cambiar de oficio, y a algunos otros. También aparecerán politizados, aunque en este caso la coincidencia ideológica sea suplantada por la fuerza, aquellos personajes del periodo inmediatamente posterior a la guerra civil, como don Cosme (*El cacique*) o don Simón (*El florido pensil*). Pero esto no ocurre solo en los periodos de conflicto, aunque aquí suceda con más frecuencia. Es una característica más de la profesión: el maestro se debe someter a unos postulados políticos y sociales, aunque no los comparta. Quizás baste para entenderlo una de las novelas publicadas y ambientadas en los últimos años del siglo XX, dentro ya del periodo de consolidación democrática, como es *La sangre de los ángeles*. Aparentemente, el personaje ya no está obligado a defender una determinada posición política, pues puede ejercer su libertad de cátedra. Sin embargo, se aprecia claramente en las posiciones de la vieja escuela (Jaime de Molinos, Julita

Guzmán) y la nueva (Nelson, Rita, Violeta) la lucha entre las viejas y las nuevas tendencias pedagógicas, que no se pueden desligar, por mucho que se quiera, de las políticas.

Unido al problema político, aparece el problema religioso. No es fácil deslindar ambos aspectos. Sobre todo en las novelas ambientadas en la II República. No hay apenas conflicto sobre el aspecto religioso en periodos anteriores, en los que la clase de Religión no es cuestionada, ni por maestros ni por padres. Se acepta, sin más, como una disciplina que hay que impartir. No quiere decir esto que la cuestión religiosa no esté en estas épocas en el debate político, pues sabemos de estas polémicas, pero todavía está muy lejos de ser un problema escolar. Es en el periodo republicano, cuando del mismo gobierno vienen dadas las instrucciones precisas sobre la enseñanza que se pretende, que debe de ser laica en la escuela pública, cuando el problema se agudiza y se convierte en un asunto político. Fue uno de los grandes escollos contra el que tuvo que luchar el gobierno republicano, que encontró una fuerte oposición en los distintos municipios. Como se ha visto en el apartado correspondiente, hoy desde la distancia podemos concluir que quizás se hubiera avanzado un poco más en la implantación de ciertos métodos progresistas si se hubiera obviado el tema religioso. Quizás encuentre aquí acomodo la frase de Cervantes en *El Quijote*, “Con la iglesia hemos dado, amigo Sancho”, que se ha convertido hoy ya en una expresión simplificadora de lo que ha supuesto siempre en España la lucha contra la religión católica.

Así, hemos visto los problemas en los que se vieron envueltos los maestros rurales que pretendieron eliminar del currículo la asignatura de Religión: don Lino (*Los gozos y las sombras*) tendrá enfrente a gran parte de la población por sus diatribas enfurecidas contra el clero; Gabriela y Ezequiel (*Historia de una maestra*) pagarán muy caro, con el exilio y la muerte, respectivamente, su adhesión a las ideas republicanas y su enfrentamiento con la Iglesia, y de la misma manera tendrán problemas otros muchos maestros: Irene Gal (*Diario de una maestra*), don Gregorio (*La lengua de las mariposas*), Jorge Espinosa (*Reparto de tierras*), y algunos otros.

Una vez finalizada la guerra civil, la Religión no solo será una asignatura obligatoria en la escuela, sino que todo lo que se enseñe en ella vendrá contagiado del espíritu religioso que promueve el nuevo gobierno Nacional del

general Franco, como podemos ver en algunas novelas: *Cerco de arena*, *El florido pensil* o *Escenas de cine mudo*. El problema religioso sigue latente en novelas posteriores, como podemos observar en la novela *La sangre de los ángeles*, con aquellos maestros que se resisten a eliminar los rezos en el aula, y siguen impartiendo clases de Religión, a pesar de que en la escuela pública, como recoge la Constitución, en el artículo 16, Punto 1: “Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos”, y a pesar también de que se diga en este mismo artículo, Punto 3, que “Ninguna confesión tendrá carácter estatal”.

Las influencias que recibe el personaje, aparte de las políticas y religiosas, son también pedagógicas. En esta línea vemos cómo hay muchos personajes muy bien informados al respecto de nuevas líneas educativas, metodologías y proyectos innovadores para aplicar en la escuela. Se da el caso de que muchas de las teorías que aprende el maestro en la Escuela Normal chocan de lleno con la más dura realidad de las humildes escuelas. Podemos verlo en la novela *Diario de una maestra*. Llegamos a la conclusión de que el choque entre la teoría y la práctica es una de las primeras cosas que aprende el maestro de escuela. Y esto sucede casi siempre desde el primer día, en el momento en que se pone delante de unos alumnos. Todas las teorías pedagógicas aprendidas tiene que desecharlas cuando el personaje se enfrenta a la cruda realidad: niños desnutridos y descalzos, sobre todo en las novelas ambientadas en la primera mitad del siglo XX, escuelas que parecen muladares, apenas libros ni medios materiales. El primer desengaño lo podemos apreciar en diferentes novelas (*Reparto de tierras*, *Los hijos muertos*, *Diario de una maestra*, *Historia de una maestra*, *Mujeres de negro*, *La fuerza del destino*, *Cerco de arena*, *El silencio de las sirenas*, *Obabakoak*). Es en estos momentos cuando la vocación se somete a la prueba de fuego, y el personaje que la siente verdaderamente saldrá fortalecido, como Gabriela, Irene Gal o Pilar Rodríguez.

Otro de los aspectos más polémicos que he tratado en este trabajo ha sido la visión que dan los diferentes novelistas sobre la formación del maestro rural a lo largo del siglo XX. En líneas generales, podemos concluir que no se somete al personaje a una revisión constante sobre este asunto. En su mayoría, no son personajes muy formados, salvo si nos atenemos a lo ya dicho en algunos periodos históricos, en los que destaca positivamente la II República. Pero el

personaje de principios de siglo apenas tiene formación pedagógica. Don Joaquín (*La barraca*) ha desempeñado otros oficios y ha aprendido más por experiencia que por estudios. En ningún caso se dice que tenga el título de maestro. Y algo parecido sucede con los personajes de esta época, en la que la escuela estaba considerada más como una guardería que como un centro de formación y de aprendizaje. Baste recordar lo que se dice al respecto en novelas como *Doña Mesalina*, o repasar las conversaciones del maestro de Palomas (*El médico rural*) con el médico protagonista de la novela. Por eso sorprende un cambio tan drástico en el periodo republicano, donde los personajes ya proceden de una Escuela Normal, y por tanto tienen formación universitaria, con evidentes influencias de las teorías manifestadas por la Institución Libre de Enseñanza. Irene Gal habla de teorías pedagógicas con su profesor de la Escuela Normal, ha leído a pedagogos y filósofos, conoce sus libros, intenta poner sus ideas en práctica en la escuela, pero, como es lógico, sin éxito. Y lo mismo sucede con Gabriela (*Historia de una maestra*), don Gregorio (*La lengua de las mariposas*), Gabriel Arenas (*Pretérito imperfecto*), Miguel Patino (*Los hijos muertos*) y Jorge Espinosa (*Reparto de tierras*).

Se aprecia de nuevo un retroceso en cuanto a la formación en el periodo de posguerra, en el que los maestros que tuvieron algo que ver con la II República fueron represaliados, depurados, muchos de ellos fusilados, y se requirió otro tipo de maestro más acorde con las ideas nacionalistas. No se observa un cambio significativo de mejora hasta las novelas publicadas a finales del siglo XX (*Plenilunio*, *La sangre de los ángeles*), donde parece que vuelve a haber cierta preocupación por la formación de los maestros.

En definitiva, se llega a la conclusión de que el maestro de escuela rural es un personaje dedicado casi por entero a su profesión en la mayoría de los casos, ya que apenas hay algunos personajes que desempeñan otro oficio al mismo tiempo. Hoy ya no es frecuente, e incluso está prohibido el desempeño de algunas profesiones que son incompatibles, pero sí lo fue en otra época. Solo en algunas novelas apreciamos la inclinación del maestro hacia otros asuntos diferentes en detrimento de su oficio: la única preocupación de don Lino es que lo nombren diputado (*Los gozos y las sombras*); a Josefina (*Doña Mesalina*) le interesa más hacer vida social con los hombres del pueblo; Carmen de Burgos (*Las máscaras del héroe*) aparece más en su faceta de escritora, ya en su

posterior destino en la ciudad, pero en general todos los maestros, al margen de costumbres y aficiones, están entregados a su tarea pedagógica con mayor o menor dedicación y éxito.

Finalmente, podemos concluir que la literatura, como ha quedado demostrado en esta investigación y se ha recogido en las conclusiones anteriores, nos permite conocer también la historia, la sociedad y la educación de una época. La historia y la literatura se complementan. De alguna manera, la historia busca la verdad, y la literatura la recreación de algo que pudo ser verdad o no, pero que en cualquier caso siempre será verosímil.

El análisis del personaje en las obras narrativas nos permite, desde mi punto de vista, entender mejor cómo era la vida de los maestros rurales durante el siglo XX que si el trabajo lo hubiera basado solo en meros datos reales acerca de la profesión de los maestros rurales en la España del mismo siglo. En cualquier caso, para esta segunda opción hay varios estudios de interés que menciono en el apartado de la bibliografía.

Otra cosa es lo que podamos creer acerca de la idea más o menos aproximada del personaje que pudiera dar la historia en contra de la que da la literatura. Siempre he creído que se entiende mejor la sociedad del siglo XVI leyendo el *Lazarillo de Tormes* que mediante un estudio de la época. En cualquier caso, esta segunda opción, que será más científica, más documentada y rigurosa, se aproximará más a la realidad, pero será más fría. Ya Aristóteles decía, en su *Poética*, que la ficción es más verdadera y más universal que la historia.

5. BIBLIOGRAFÍA

He creído conveniente hacer dos apartados en la bibliografía. El primero, que he titulado “*Corpus de obras*”, recoge todas las obras de la narrativa española del siglo XX manejadas en la investigación, sobre las que se ha realizado el trabajo central de análisis seguido en la Tesis. En ella indico dos fechas: la primera, entre paréntesis a continuación del nombre, es la que he manejado; la segunda, al final entre corchetes, es la correspondiente a la primera edición, dato relevante en esta investigación. En el segundo apartado, bajo el título “Bibliografía general”, están todas las referencias bibliográficas utilizadas.

5.1. *CORPUS DE OBRAS*

- Aldecoa, Ignacio (1970). *El fulgor y la sangre*. Planeta, Barcelona. [1954].
- Alós, Concha (1987). *Las hogueras*. Planeta, Barcelona. [1964].
- Arbó, Sebastián Juan (1967). *Martín de Caretas*. Plaza & Janés, Barcelona. [1955].
- Aramburu, Fernando (2000). *Los ojos vacíos*. Tusquets. Colección Andanzas, Barcelona.
- Arconada, César M (1988). *Reparto de tierras*. Diputación Provincial de Badajoz, Colección Raíces, Badajoz. [1934].
- Argüelles, Fulgencio (1993). *Letanía de lluvia*. Alfaguara. Madrid.
- Atxaga, Bernardo (1989). *Obabakoak*. Ediciones B, Barcelona.
- Barea, Arturo (2001). *La forja de un rebelde*. Ediciones El Mundo, Bibliotex. Madrid. [1981].
- Baroja, Pío (1969). *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox*. Espasa Calpe, Colección Austral, Madrid. [1901].
- _____ (1988). *La feria de los discretos*. En *Obras Completas*. Tomo I. 3ª edición. Biblioteca Nueva, Madrid. [1905].
- _____ (1978). *Las inquietudes de Shanti Andía*. En *Obras Completas*. Tomo II. Biblioteca Nueva, Madrid. [1911].
- _____ (1947). *La sensualidad pervertida*. En *Obras Completas*. Tomo II, Biblioteca Nueva, Madrid. [1920].

Blasco Ibáñez, Vicente (1998). *La barraca*. Edición de José Mas y María Teresa Mateu. Cátedra, Letras Hispánicas, Madrid. [1898].

Campmany, Jaime (1998). *Jinujito el Lila*. Espasa-Calpe, Madrid. [1977].

Carnicer, Ramón (1991). *Donde las Hurdes se llaman Cabrera*. Ámbito, Valladolid. [1964].

Castilla del Pino, Carlos (1997). *Pretérito Imperfecto*. Editorial Tusquets, Colección Andanzas. Barcelona.

Cela, Camilo José (1990). *Viaje a La Alcarria*. Colección Austral, Madrid. [1948].
 _____ (1980). *La rosa*. Destino, Madrid. [1959].

Chacel, Rosa (1984). *Memorias de Leticia Valle*. Seix Barral, Barcelona. [1945].

Colinas, Antonio (1994). *Días en Petavonium*. Tusquets, Barcelona.

Conde, Carmen (1987). *Soy la madre*. Planeta, Barcelona. [1980].

Delibes, Miguel (1978). *El camino*. Destino. Barcelona. [1950].
 _____ (1971). *La sombra del ciprés es alargada*. Ediciones Destino, Barcelona. [1947].

Fuentes, Eugenio (1990). *Las batallas de Breda*. Institución Cultural El Brocense, Cáceres
 _____: *La sangre de los ángeles* (2001). Alba, Barcelona.

García Morales, Adelaida (1994). *El silencio de las sirenas*. Anagrama, Barcelona. [1985].

Goytisolo, Juan (1981). *Duelo en El Paraíso*. Destino, Barcelona. [1959].

Landero, Luis (1994). *Caballeros de fortuna*. Círculo de lectores, Barcelona.
 _____ (2001). *Entre líneas el cuento o la vida*. Tusquets, Barcelona. [1996].

Llamazares, Julio (1994). *Escenas de cine mudo*. Seix Barral, Barcelona.

López Pacheco, Jesús (1970). *Central eléctrica*. Destino, Barcelona. [1958].

López Pinillos, José (1975). *Doña Mesalina*. Ediciones Turner, Madrid. [1910].

Luca de Tena, Torcuato (1997). *Primer y último amor*. Planeta, Barcelona.

Lucas Gallardo, J. L. (1958). *El maestro*. Colección Popular Literaria, Madrid.

Martínez Ruiz, José (Azorín) (1970). *Las confesiones de un pequeño filósofo*. Espasa-Calpe, Madrid. [1904].
 _____ (1984). *La ruta de Don Quijote*. Cátedra, Madrid. [1905].

Martín Gaité, Carmen (1994). *La reina de las nieves*. Anagrama, Barcelona.

Mateo Díez, Luis (1997). *Días del desván*. Edilesa, León.

- Matute, Ana María (1981). *Los hijos muertos*. Ediciones Destino, Barcelona. [1958].
- Medio, Dolores (1984). *Diario de una maestra*. Ediciones Orbis–Destino S.A., Barcelona. [1961].
- Muñoz Molina, Antonio (1997). *Plenilunio*. Alfaguara, Madrid.
- Nácher, Enrique (1961). *Cerco de arena*. Luis de Caralt, Barcelona.
- Prada, Juan Manuel de (1996). *Las máscaras del héroe*. Valdemar, Madrid.
- Reyes Huertas, Antonio (2003). *La sangre de la raza*. Biblioteca Breve Extremeña, Junta de Extremadura, Badajoz. [1919].
- Rivas, Manuel (1999). *La lengua de las mariposas*. En *¿Qué me quieres, amor?* Editorial Santillana, Madrid. [1995].
- Rodríguez Aldecoa, Josefina (1990). *Historia de una maestra*. Círculo de Lectores, Barcelona.
- _____ (1994). *Mujeres de negro*. Círculo de Lectores, Barcelona.
- _____ (1997). *La fuerza del destino*. Anagrama, Barcelona.
- Romero, Luis (1963). *El cacique*. Planeta, Barcelona.
- Salvador, Tomás (1985). *Cuerda de presos*. Destino, Barcelona. [1953].
- Sopeña Monsalve, Andrés (1998). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacional-católica*. Crítica, Barcelona. [1994].
- Torrente Ballester, Gonzalo (2001). *Los gozos y las sombras: El señor llega, Donde da la vuelta el aire. La Pascua triste*. Edición Biblioteca El Mundo, Madrid. [1957-1962].
- _____ (1988). *Filomeno a mi pesar*. Editorial Planeta, Barcelona.
- Trigo, Felipe (2001). *El médico rural*. Ediciones Carisma Libros, Badajoz. [1912].
- Umbral, Francisco (1972). *Memorias de un niño de derechas*. Destino, Barcelona.
- Unamuno, Miguel de (1968). *Recuerdos de niñez y mocedad*. Colección Austral. Espasa-Calpe, Madrid. [1908].
- Vila, Justo (1994). *La agonía del búho chico*. Del Oeste Ediciones. Badajoz.
- _____ (1998) *Siempre algún día*. Tusquets, Barcelona.
- Villalonga y Pons, Lorenzo (1988). *Falsas memorias de Salvador Orlans*. Mondadori, Madrid. [1967].
- Villalonga, Miguel (1969). *Miss Giacomini*. Plaza & Janés, Barcelona. [1941].

5.2. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Abellá, Rafael (1973). *La vida cotidiana durante la guerra civil; la España Nacional*. Planeta, Barcelona.

Abellán, José Luis (1989). *Historia crítica del pensamiento español. La crisis contemporánea. II. Fin de siglo. Modernismo, Generación del 98 (1898-1913)*. Espasa-Calpe S.A., Madrid.

Álamo Felices, Francisco Diego (1996). *La novela social española. Confirmación ideológica, teoría y crítica*. Universidad de Almería, Almería.

Alborg, Juan Luis (1958). *Hora actual de la novela española*, tomo I. Taurus, Madrid.

_____ (1962). *Hora actual de la novela española*, tomo II. Taurus, Madrid.

Aldecoa, Ignacio (1970). *El fulgor y la sangre*. Planeta. Barcelona.

Alfonso X (1807). *Las siete partidas*. Real Academia de la Historia, Madrid.

Altamira, Rafael (1923). *Ideario Pedagógico*. Editorial Reus, Madrid.

Alós, Concha (1987). *Las hogueras*. Planeta, Barcelona.

Álvarez Palacios, Fernando (1975). *Novela y cultura española de posguerra*. Edicusa, Cuadernos para el diálogo, Madrid.

Aramburu, Fernando (2000). *Los ojos vacíos*. Tusquets, Colección Andanzas, Barcelona.

Aranzadi, José Antonio (2004). *Introducción y guía al estudio de la Antropología del Parentesco*. UNED, Madrid.

Arconada, César M (1988). *Reparto de tierras*. Diputación Provincial de Badajoz, Colección Raíces, Badajoz.

Arbó, Sebastián Juan (1967). *Martín de Caretas*. Plaza & Janés, Barcelona.

Arenal, Concepción (1878). "La instrucción del pueblo, la educación de la mujer". En *Obras Completas*. Vol. XI. Librería de Victoriano Suárez, Madrid.

_____ (1978). "La mujer del porvenir". En *Obras Completas*, Vol. IV. Librería de Victoriano Suárez, Madrid, p. 67.

Argüelles, Fulgencio (1993). *Letanía de lluvia*. Alfaguara, Madrid.

Aullón de Haro, Pedro y otros (1887). *Historia de la Literatura Española en su contexto*. Editorial Playor, Madrid.

Atxaga, Bernardo (1990). *Obabakoak*. Ediciones B, País Vasco.

- Ayala Vicente, Fernando (2004). *La educación en la provincia de Cáceres durante la II República*. Muñoz Moya Editores Extremeños, Badajoz.
- Azuar Carmen, Rafael (1987). *Teoría del personaje literario y otros estudios sobre la novela*. Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, Diputación Provincial de Alicante, Alicante.
- Baquero Goyanes, Mariano (1970). *Estructuras de la novela actual*. Planeta, Barcelona.
- Barea, Arturo (2001). *La forja de un rebelde*. Ediciones El Mundo, Bibliotex.
- Baroja, Pío (1969) *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox*. Espasa Calpe, Colección Austral, Madrid.
- _____ (1988). *La feria de los discretos*. En *Obras Completas*. Tomo I. Biblioteca Nueva, Madrid.
- _____ (1978). *Las inquietudes de Shanti Andía*. En *Obras Completas*. Tomo II. Biblioteca Nueva, Madrid.
- _____ (1947). *La sensualidad pervertida*. En *Obras Completas*. Tomo II, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Bello, Luis (1929). *Viaje por las escuelas de España*. Compañía Iberoamericana, Madrid.
- _____ (2004). *Viaje a las escuelas de España (Extremadura)*. Editora Regional de Extremadura, Badajoz.
- Ben-Ami, Shlomo (1983). *La Dictadura de Primo de Rivera 1923-1930*, Planeta, Barcelona.
- Berceo, Gonzalo de (1968). *Vida de Santo Domingo de Silos*. Edición de Germán Orduna. Editorial Anaya. Madrid.
- _____ (1968). *Milagros de Nuestra Señora*. Espasa-Calpe, Madrid.
- Bernal y Espinar, Eduardo (1947). *Orientaciones escolares. Normas para organizar y regir una escuela*. Escuela Española, Madrid.
- Blanco Aguinaga, Carlos y otros (1979). *Historia social de la Literatura Española*. Editorial Castalia, Madrid.
- Blasco Ibáñez, Vicente (1998). *La barraca*. Edición de José Mas y María Teresa Mateu. Cátedra. Letras Hispánicas, Madrid.
- Bobes Naves, María del Carmen (1990). "El personaje novelesco: cómo es, cómo se construye". En Marina Mayoral *El personaje novelesco*. Cátedra, Madrid.
- _____ (1985). *Teoría de la novela*, Gredos, Madrid.

- Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Madrid, 1881-1936.
- Boch, Rafael(1971). *La novela española del siglo XX, II, De la República a la postguerra*. Las Américas, Nueva York.
- Bourneuf, Roland y Ouellet, Réal (1989). *La novela*. Ariel, Barcelona.
- Brembeck, Cole. S. (1976). *El maestro y la escuela. Roles sociales y profesionales*. Paidós, Buenos Aires.
- Brenan, Gerald (1962). *El laberinto español. Antecedentes sociales y políticos de la guerra civil*. Ruedo Ibérico, París.
- Cámara Villar, Gregorio (1984). *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del Franquismo (1936-1951)*. Hesperia, Jaén.
- Campmany, Jaime (1998). *Jinujito el Lila*. Espasa-Calpe, Madrid.
- Capitán Díaz, Alfonso (1994). *Historia de la Educación en España*. Dykinson, Madrid.
- Cardona, Rodolfo (editor) (1976). *Novelistas españoles de posguerra*. Taurus, Madrid.
- Carenas, Francisco y Ferrando, José (1971). *La sociedad española en la novela de la posguerra*. Eliseo Torres & Sons, Nueva York.
- Carmena, Jesús y González Regidor, Jesús (1984). *La escuela en el medio rural*. MEC, Madrid.
- Carnicer, Ramón (1991). *Donde las Hurdes se llaman Cabrera*. Ámbito, Valladolid.
- Caro Baroja, Julio (1965). *Don Francisco Giner y la España de su época*. Ínsula, Madrid.
- Carr, Raymond (1975). *Estudios sobre la República y la guerra civil española. España (1808-1939)*. Ariel, Barcelona.
- Carrasco Domínguez, Indalecio (2000). "Los maestros y los materiales. La escuela" en *II Encuentro sobre la Educación en Extremadura. Hacia una recuperación histórico-documental y patrimonial*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Serie Investigación Educativa, Mérida.
- Castellet, José María y otros (1977). *La cultura bajo el franquismo*. Enlace, Barcelona.
- _____ (1957). *La hora del lector*. Seix Barral. S.A., Barcelona.
- Castilla del Pino, Carlos (comp.) (1989). *Teoría del personaje*. Alianza Editorial, Madrid.

- Castilla del Pino, Carlos (1997). *Pretérito Imperfecto*. Editorial Tusquets, Colección Andanzas, Barcelona.
- Castro Marcos, Miguel de (1939). *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja. Notas de un espectador imparcial*. Librería Enrique Prieto, Madrid.
- Cela, Camilo José: *Viaje a La Alcarria* (1990). Colección Austral, Madrid.
- _____ (1980). *La rosa*. Destino. Madrid.
- Chabás, Juan (2001). *Literatura española contemporánea (1898-1950)*. Editorial Verbum, Madrid.
- Chacel, Rosa (1984). *Memorias de Leticia Valle*. Seix Barral, Barcelona.
- Chueca Rodríguez, Ricardo (1983). *El fascismo en los comienzos del régimen de Franco. Un estudio sobre FET-JONS*. Centro de Investigaciones sociológicas, Madrid.
- Colinas, Antonio (1994). *Días en Petavonium*. Tusquets, Barcelona.
- Conde, Carmen (1978). *Por la escuela renovada*. Universidad de Murcia, Murcia.
- Conde, Carmen (1987). *Soy la madre*. Planeta, Barcelona.
- Corrales Egea, José (1971). *La novela española actual (Ensayo de ordenación)*. Edicusa, Madrid.
- Cossío, Manuel Bartolomé (1966). "Principios pedagógicos de la Institución". En *De su jornada*, Aguilar, Madrid.
- _____ (1910). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Ediciones de la Lectura, Madrid.
- _____ (1987). "El arte de saber ver". En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid.
- _____ (1915). *La enseñanza primaria en España*. R. Rojas, Madrid.
- Costa, Joaquín (1916). *Maestro, Escuela y patria. Notas Pedagógicas*. Obras Completas de la Biblioteca Costa, Volumen X, Madrid.
- Costa Rico, A y otros (1983). *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*. II Coloquio de Historia de la Educación. Departamento de Historia de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia.
- Curuchet, Juan Carlos (1966). *Introducción a la novela española de posguerra*. Alfa, Montevideo.
- _____ (1973). *Cuatro ensayos sobre la nueva novela española*. Alfa, Montevideo.

- Delay, Jean (1956). "Névrose et création". En *Aspects de la psychiatrie moderne*. PUF, París.
- Delgado, Buenaventura (1973). *Unamuno educador*. Editorial Magisterio Español, Madrid.
- _____ (1997). "La generación del 98 y la educación española". En *Revista de Educación*, nº Extra.
- Delibes, Miguel (1978). *El camino*. Destino, Barcelona. (Versión original 1950).
- _____ (1971). *La sombra del ciprés es alargada*. Ediciones Destino, Barcelona.
- Díaz, Carlos (1981). *El oficio de maestro*. Narcea ediciones, Madrid.
- Díaz, L. (1973). "La escuela en la sociedad rural. ¿Son hostiles los campesinos a la cultura?". En *Cuadernos para el diálogo*, Extra XXXIV.
- Díez Borque, José M^a (1982). *Historia de la Literatura Española*. Taurus, Siglo XX, Madrid.
- Díez de Revenga, Francisco Javier (2006). "Tonos". En *Revista electrónica de estudios filológicos* nº 11. Universidad de Murcia, Murcia.
- Domingo, José (1973). *La novela española del siglo XX*. Vol I, *De la generación del 98 a la guerra civil*. Labor, Barcelona.
- _____ (1973). *La novela española del siglo XX*, Vol. II, *De la posguerra a nuestros días*. Labor, Barcelona.
- Ember, Carol R. y Ember, Melvin (2003). *Antropología cultural*. Prentice Hall (8^a edición), Madrid.
- Evans-Pritchard, Edwars Evan (1992). *Los nuer*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Fernández Clemente, Eloy (1969). *Educación y revolución en Joaquín Costa*. Edicusa, Madrid.
- Fernández Soria, José María (1984). *Educación y cultura en la guerra civil española (1936-1939)*. Nau Libres, Valencia.
- Ferreras, José Ignacio (1970). *Tendencias de la novela española actual (1931-1969)*. Ediciones Hispanoamericanas, París.
- Ferrer y Guardia, Francisco (1909). *Boletín de la escuela Moderna de Barcelona*, Barcelona.
- Forster, Edward Morgan (1983). *Aspectos de la novela*. Debate, Madrid.
- Fox, Robin (1983). *Kinship an marriage. An anthropological perspective*. Cambridge University Press.
- Franco, Francisco (1943). *Palabras del caudillo*. Editora Nacional, Madrid.

Fuentes, Eugenio (1990). *Las batallas de Breda*. Institución Cultural El Brocense. Cáceres.

_____ (2001). *La sangre de los ángeles*. Alba, Barcelona.

García de León, M^a. V. (1988). "Maestras de ayer y de hoy". En *El País*, Madrid, 3 de mayo.

García de Nora, Eugenio (1970). *La novela española contemporánea (1939-1967)*, Tomo III. Gredos, Madrid.

_____ (1970). *La novela española contemporánea (1927-1960)*, Tomo III. Gredos, Madrid.

García Hoz, Víctor (1980). *La educación en la España del siglo XX*. Rialp, Madrid.

García Lara, Fernando (2003). "Personalidad escindida y personaje literario". En *El personaje en la narrativa actual*, Actas XI Simposio Internacional sobre narrativa hispánica. Fundación Luis Goytisolo, El Puerto de Santa María.

García Morales, Adelaida (1994). *El silencio de las sirenas*. Anagrama, Barcelona.

García Nieto, María del Carmen (1973). *La Dictadura, 1923-1930*. Guadiana, Madrid.

García Viñó, Manuel (1975). *Novela española actual*. Guadarrama, Madrid.

_____ (1975). *Papeles sobre la "nueva novela" española*. Eunsa, Pamplona.

Geertz, Clifford (1997). *El antropólogo como autor*. Paidós, Madrid.

Gide, André (1999). *Diario*. Alba, Barcelona.

Gil Casado, Pablo (1973). *La novela social española*. Seix-Barral, Barcelona.

Giner de los Ríos, Fernando (1920). *Obras Completas*. Espasa-Calpe, Madrid.

Godoy Gallardo, Eduardo (1979). *La infancia en la narrativa española de posguerra (1939-1978)*. Editorial Playor, Madrid.

Gómez García, María Nieves (2000). "Utopías, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX". En *La educación en España en el siglo XX, Revista de Educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.

Gómez Lance, Betty Rita (1969). *La actitud picaresca en la novela española del siglo XX*. B. Costa-Amic, Edit., México D. F.

Góngora, Luis de (2000). *Obras Completas, I*. Biblioteca Castro. Fundación José Antonio de Castro, Madrid.

González Carballo, Juan Luis, y otros (2000). *Marcelino Domingo y las Misiones Pedagógicas. Las experiencias extremeñas (1931-1935)*, Seminarios de Historia

de la Educación. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, Mérida.

González, Encarnación (1988). *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*. Fundación Universitaria Española. Madrid.

González Blasco, Pedro y González- Anleo, Juan (1993). *El profesorado en la España actual*. Fundación Santa María, Madrid.

Goytisolo, Juan. *Duelo en El Paraíso* (1981). Destino, Barcelona.

Grande Rodríguez, Miguel (1984). “¿Cuál es el futuro de la escuela rural? Hacia un subsistema específico de educación rural”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 114.

Gullón, Germán y Agnes (1974). *Teoría de la novela*. Editorial Taurus, Madrid.

Guzmán, Manuel de (1973). *Cómo se han formado los maestros (1871-1971)*. Prima Luce, Barcelona.

Harris, Marvin (1998). *Introducción a la antropología general*. Alianza Universidad, Madrid.

Hernández Díaz, José María (2000). “La escuela rural en la España del siglo XX”. En *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.

Iglesias, María Antonia (2006). *Maestros de la República (Los otros santos, los otros mártires)*. La esfera de los libros, Madrid.

Iglesias Laguna, Antonio (1970). *Treinta años de novela española (1938-1968)*, vol. I. Prensa Española, Madrid.

Jackson, Gabriel (1985). *La República española y la Guerra Civil (1931-1939)*. Orbis, Barcelona.

Jiménez-Landi Martínez, Antonio (1983). *La Institución Libre de Enseñanza*. Instituto de Cultura Juan Gil Albert, Alicante.

Jovellanos, Gaspar Melchor de (1858). *Memoria sobre instrucción pública, o su tratado teórico práctico de enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños*. BAE, Madrid.

Labra, R. María (1902). *Los maestros, la educación popular y el Estado*. Hernando y Compañía, Madrid.

Ladrón de Guevara López de Arbina (2001). “El pensamiento pedagógico de Miguel de Unamuno”. En *Revista española de pedagogía*, septiembre-diciembre.

Lafitte, María (1963). *La Mujer en España. Cien años de su historia, 1860-1960*. Aguilar, Madrid.

- Landero, Luis (1994). *Caballeros de fortuna*. Círculo de lectores, Barcelona.
- _____ (1996). *Entre líneas*. Del Oeste Ediciones, Badajoz.
- _____ (2001). *Entre líneas, el cuento o la vida*. Tusquets, Barcelona.
- Lehmann, Reinhold (1923). "Spanien". En *Neue Bahnen (revista de Pedagogía)*, octubre.
- Lerena, Carlos (1982). "El oficio de maestro. La posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España". En *Sistema*, nº 50-51, Madrid.
- _____ (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Madrid.
- Lévi-Strauss, Claude (1991). *Las estructuras elementales del parentesco*. Paidós, Barcelona.
- Llamazares, Julio (1994). *Escenas del cine mudo*. Seix Barral, Barcelona.
- Llopis, Rodolfo (1933). *La revolución en la escuela*. Aguilar, Madrid.
- _____ (1932). "Circular dirigida a los maestros dando cuenta de la promulgación de la Constitución". En *Gaceta de Madrid*, Madrid.
- Lomas, Carlos (2002). *La vida en las aulas (Memoria de la escuela en la Literatura)*. Paidós, Barcelona.
- López Aranguren, José Luis (1976). "El curso de la novela española contemporánea". En *Estudios literarios*. Gredos, Madrid,.
- López García, Julián (2002). *Ideologías y ritos populares de nacimiento, noviazgo, matrimonio y muerte en Ciudad Real*. Diputación Provincial, Ciudad Real.
- López Pacheco, Jesús (1970), *Central eléctrica*. Destino, Barcelona.
- López Pinillos, José (1975). *Doña Mesalina*. Ediciones Turner, Madrid.
- Luca de Tena, Torcuato (1997). *Primer y último amor*. Planeta, Barcelona.
- Lucas y Gallardo, J. L. (1958). *El maestro*. Colección Popular Literaria, Madrid.
- Lukács, György (1979). *Teoría de la novela*. Grijalbo, Barcelona.
- Luzuriaga, Lorenzo (1946). *Historia de la Educación Pública*. Losada, Buenos Aires.
- _____ (1926). *El analfabetismo en España*. Cosano, Madrid.
- _____ (1916-1917). *Documentos para historia escolar de España*. Junta para ampliación de - Machado, Antonio: *Poesías completas*. 2 vols. Espasa-Calpe, estudios e investigaciones científicas, Madrid.
- _____ (1931). "Al servicio de la República: llamada al Magisterio". En *Revista de Pedagogía*, Vol. X, Madrid.

- Macías Picavea, Ricardo (1899). *El problema nacional*. Librería General de Victoriano Suárez, Madrid.
- Mainer, José-Carlos (2000). *La escritura creativa. El mundo de las novelas*. Temas de Hoy, Madrid.
- _____ (1981). *La edad de Plata (1902-1931), Ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Cátedra, Madrid.
- Marchese, Angelo y Forradellas, Joaquín (1989). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Ariel, Barcelona.
- Márquez, Gabino (1940). *Deberes patrióticos explicados a los niños de primera y segunda enseñanzas*. Sociedad de Educación Atenas, Madrid.
- Martínez Ruíz, José (1970). *Las confesiones de un pequeño filósofo*. Espasa-Calpe, Madrid.
- _____ *La ruta de Don Quijote* (1984). Cátedra, Madrid.
- Marra-López, José R (1963). *Narrativa española fuera de España (1939-1961)*. Guadarrama, Madrid.
- Martínez Cachero, José María (1973). *La novela española entre 1939 y 1969. Historia de una aventura*. Castalia, Madrid.
- Martín Gaité, Carmen (1994). *La reina de las nieves*. Anagrama, Barcelona.
- Mateo Díez, Luis (1997). *Días del desván* (1997). Edilesa, León.
- Mateos, Abdón (1991). *El PSOE frente a Franco. Continuidad y renovación del socialismo español, 1953-1974*. Plaza y Janés/ Cambio 16, Barcelona.
- Matute, Ana María (1981). *Los hijos muertos*. Ediciones Destino, Barcelona.
- Mayoral, Marina (1989). *El oficio de narrar* (coord.). Ediciones Cátedra/ Ministerio de Cultura, Madrid.
- _____ (1990). *El personaje novelesco*. Ediciones Cátedra/ Ministerio de Cultura. Madrid.
- Mayordomo Pérez, Alejandro (1990). *Historia de la Educación en España. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra. Vol. I*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Medio, Dolores (1984). *Diario de una maestra*. Ediciones Orbis-Destino S.A., Barcelona.
- Meléndez Valdés, Juan (1821). *Discursos forenses*. Imprenta Real, Madrid.

- Merinero Martín, María Jesús (1983). "Contemporaneidad del Instituto – Escuela", en *Norba IV (Revista de Arte, Geografía e Historia)*, Universidad de Extremadura, Cáceres.
- Millán Sánchez, Fernando (1983). *La revolución laica: de la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*. Fernando Torres Editor, Valencia.
- Mira, Joan F. (2007). "Literatura y Antropología", en Carmelo Lisón Tolosana (Ed.) *Introducción a la antropología social y cultural*, Akal, Madrid.
- Molero Pintado, Antonio (2000). "La formación del maestro español. Un debate histórico permanente". En *La educación en España en el siglo XX*. Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, pp. 59-81.
- _____ (1985). *La I.L.E. Un proyecto español de renovación pedagógica*. Anaya, Madrid.
- Moliner, María (1984). *Diccionario de uso del español*. Editorial Gredos, Madrid.
- Montilla, Francisca (1946). "Los tipos de escuelas en la Ley de Educación Primaria". En *Revista Española de Pedagogía*, nº 15, Madrid.
- Moral, Rafael del (1999). *Enciclopedia de la novela española*. Planeta, Barcelona.
- Morán, Fernando (1971). *Novela y semidesarrollo (Una interpretación de la novela hispanoamericana y española)*. Taurus, Madrid.
- Moreno Navarro, I. (1991). "Identidades y rituales. Estudio introductorio". En J. Prat y otros *Antropología de los pueblos de España*. Taurus. Madrid, pp. 601-636.
- Morente Valero, Francisco (1997). *La escuela y el Estado nuevo. La depuración del Magisterio nacional (1936-1943)*. Ámbito, Valladolid.
- _____ (1971). *Explicación de una limitación: la novela realista de los años cincuenta en España*. Taurus, Madrid.
- Muñoz Molina, Antonio (1997). *Plenilunio*. Alfaguara, Madrid.
- Murdock, George Peter (1965). *Social Structures*. The Free Press, New York.
- Nácher, Enrique (1961). *Cerco de arena*. Luis de Caralt, Barcelona.
- Navales, Ana María (1974). *Cuatro novelistas españoles: Miguel Delibes, Ignacio Aldecoa, Daniel Sueiro, Francisco Umbral*. Fundamentos, Madrid.
- Navarro, Ramón (1975). *La Enseñanza Primaria durante el Franquismo (1936-1975)*. PPU, Barcelona.
- Ortega, Félix (1987). "Un pasado sin gloria: la profesión de maestro". En *Revista de Educación*, nº 284, Madrid.

- Ortega, Félix, y Velasco, Agustín (1991). *La profesión de maestro*. C.I.D.E. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Ortega y Gasset, José (1961). *Ideas sobre la novela*. Obras Completas, *Revista de Occidente*, Madrid.
- _____ (1959). *Escritos políticos, 1908-1921*. Obras Completas. Tomo X. *Revista de Occidente*, Madrid.
- Otegui, Rosario (2001). "Tiempos, espacios y actividades de las mujeres rurales". En M. Cátedra (ed.) *La mirada cruzada en la Península Ibérica*. Catarata, Madrid.
- Payne, Stanley (1987). *El régimen de Franco (1936-1975)*. Alianza editorial, Madrid.
- Pavis, Patrice (1984). *Diccionario del teatro*. Paidós, Barcelona.
- Perales y Gutiérrez, José de los (1909). *El problema religioso en España*. Intonso, Madrid.
- Pérez Galán, Mariano (1975). *La enseñanza en la Segunda República*. Cuadernos para el diálogo, Edicusa, Madrid.
- Pérez Galdós, Benito (1970). *La desheredada*. Alianza, Madrid.
- Pérez Gállego, Cándido (1973). *Morfonovelística (Hacia una sociología del hecho novelístico)*. Fundamentos, Madrid.
- Pérez Minik, Domingo (1957). *Novelistas españoles de los siglos XIX y XX*. Guadarrama, Madrid.
- Pérez Rioja, José Antonio (1980). *La Literatura Española en su geografía*. Editorial Tecnos, Madrid.
- Ponce de León, José Luis S (1971). *La novela española de la guerra civil (1936-1939)*. Ínsula, Madrid.
- Pozuelo Ivancos, José María (1990). "Prólogo" de *Viaje a La Alcarria*. Colección Austral. Madrid.
- Prada, Juan Manuel de (1996). *Las máscaras del héroe*. Valdemar, Madrid.
- Prado Biezma, Javier del (1999). *Análisis e interpretación de la novela*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Preston, Paul (dir.) (1986). *Revolución y guerra en España. 1931-1939*. Alianza, Madrid.
- _____ (1986). *El triunfo de la democracia en España*. Plaza y Janés, Barcelona.
- Primo de Rivera, José Antonio (1945). *Obras Completas*. Vicesecretaría de Educación Popular de FET y de la JONS, Madrid.

- Propp, Vladimir (1987). *Morfología del cuento*. Fundamento, Madrid.
- Puelles Benítez, Manuel de (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Labor, Barcelona.
- Radcliffe Brown, Alfred Reginald (1982). *Introducción a los Sistemas africanos de parentesco y matrimonio*. Anagrama, Barcelona. (Versión original 1950).
- Ramírez, Manuel (1978). *España 1939 - 75 (Régimen e ideología)*. Guadarrama, Madrid.
- Revuelta González, Manuel (1991). "La recuperación eclesiástica y el rechazo anticlerical en el cambio de siglo". En *España entre dos siglos (1875-1931)*, BAC, Madrid.
- Reyes Huertas, Antonio (2003). *La sangre de la raza*. Biblioteca Breve Extremeña, Junta de Extremadura, Badajoz.
- Río, Eugenio del (1971). *Novela intelectual*. Prensa Española, Madrid.
- Rivas, Manuel (1999). *La lengua de las mariposas*. Incluido en *¿Qué me quieres, amor?*, Editorial Santillana, Madrid.
- Roberts, Gemma (1973). *Temas existenciales de la novela española de posguerra*. Gredos, Madrid.
- Rodríguez Aldecoa, Josefina (1990). *Historia de una maestra*. Círculo de Lectores, Barcelona.
- _____ (1994). *Mujeres de negro*. Círculo de Lectores, Barcelona.
- _____ (1997). *La fuerza del destino*. Anagrama, Barcelona.
- Rodríguez de las Heras, Antonio (1976). "La Institución Libre de Enseñanza y la II República". En *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, nº 15. Santander.
- Rojas, Carlos y García Viñó, Manuel (1973). *El realismo y la novela actual*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Romea Castro, Celia (2001). "Lectura a cinco bandas: La lengua de las mariposas". En *Comunicar*, nº 17.
- Romero, Luis (1963). *El cacique*. Planeta, Barcelona.
- Rubio, Rodrigo (1970). *Narrativa española, 1949-1970*. Epesa, Madrid.
- Ruiz Lasala, Inocencio (1979). *Blasco Ibáñez redivivo (Biografía de un español universal)*. Española de Artes Gráficas, Zaragoza.
- Ruiz Rico, Juan José (1977). *El papel político de la iglesia católica en la España de Franco*. Narcea, Madrid.

- Sábato, Ernesto (1974). "Sobre los personajes literarios". En Germán y Agnes Gullón (comp.) *Teoría de la novela*. Taurus, Madrid.
- Salvador, Tomás (1985). *Cuerda de presos*. Destino, Barcelona.
- Sáinz de Robles, Federico Carlos (1957). *La novela española en el siglo XX*. Pegaso, Madrid.
- Sánchez Alonso, Fernando (1998). "Teoría del personaje narrativo". En *Didáctica*, nº 10. Universidad Complutense, Madrid.
- Sanz Villanueva, Santos (1972). *Tendencias de la novela española actual (1950-1970)*. Edicusa, Madrid.
- _____ (1984). *Historia de la Literatura Española*. Ariel, Barcelona.
- Silió y Cortés, César (1914). *La educación nacional*. Librería Francisco Beltrán, Madrid.
- _____ (1900). *Problemas del día*. Librería de Victoriano Suárez, Madrid.
- Sobejano, Gonzalo (1970). *Novela española de nuestro tiempo*. Prensa Española, Madrid.
- Sopeña Monsalve, Andrés (1998). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacional-católica*. Crítica, Barcelona.
- Soriau, Étienne (1950). *Les deux cent mille situations dramatiques*. Flammarion, París.
- Spires, Robert C (1978). *La novela española de posguerra*, Cupsa Editorial, Madrid.
- Suñer Ordóñez, Enrique (1938). *Los intelectuales y la tragedia española*. Editorial Española, Colección Biblioteca España Nueva, San Sebastián.
- Tacca, Óscar (1989). *Las voces de la novela*, Gredos, Madrid.
- Tomás y Valiente, Francisco (1977). *El marco político de la desamortización en España*. Ariel, Barcelona.
- Torrente Ballester, Gonzalo (2001). *Los gozos y las sombras (El señor llega, Donde da la vuelta el aire, La Pascua triste) (1957-1962)*. Edición Biblioteca El Mundo, Madrid.
- _____ (1988). *Filomeno a mi pesar*. Editorial Planeta, Barcelona.
- Torres Nebrera, Gregorio (1988). "Prólogo". En César M. Arconada *Repartos de tierras*. Diputación Provincial de Badajoz, Colección Raíces, Badajoz.
- Torres Villarroel, Diego (1980). *Vida, ascendencia, nacimiento, crianza y aventuras*. Cátedra, Madrid.

- Trigo, Felipe (2001). *El médico rural*. Ediciones Carisma Libros, Badajoz.
- Tuñón de Lara, Manuel (1977). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Tecnos, Madrid.
- Turin, Ivonne (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Ediciones Aguilar, Madrid.
- Tussell, Javier (1989). *La España de Franco*. Historia 16, Madrid.
- Tylor, Edward Burnet (1871). *Primitive Culture*. J. Murray, Londres.
- Umbral, Francisco (1972). *Memorias de un niño de derechas*. Destino, Barcelona.
- Unamuno, Miguel de (2007). "La enseñanza del latín en España". En *Ensayos*, Tomo I. Biblioteca Castro, Fundación José Antonio de Castro, Madrid.
- _____ (1955). *Obras Completas I*. Turner, Madrid.
- _____ (1955). "Sobre la carta de un maestro". En *Obras Completas, IV*. Turner, Madrid.
- _____ (1982). *Niebla*. Cátedra. Madrid.
- _____ (1996). *Epistolario americano (1890-1936)*. Edición de Laureano Robles, Ediciones Universidad, Salamanca.
- _____ (1968). *Recuerdos de niñez y mocedad (1908)*. Colección Austral. Espasa-Calpe, Madrid.
- Valbuena Prat, Ángel (1983). *Historia de la Literatura Española*, tomo VI. Época contemporánea. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- Varela, Julia y Ortega, Félix (1984). *El aprendiz de maestro*. MEC, Madrid, 1984.
- Vila, Justo (1994). *La agonía del búho chico*. Del Oeste Ediciones, Badajoz.
- _____ (1998). *Siempre algún día*. Tusquets, Barcelona.
- Vilas, Santiago (1968). *El humor y la novela española contemporánea*. Guadarrama, Madrid.
- Villalonga, Lorenzo (1988). *Falsas memorias de Salvador Orlans*. Mondadori, Madrid.
- Villalonga, Miguel (1969). *Miss Giacomini*. Plaza & Janés, Barcelona.
- Villegas, José (1973). *La estructura mítica del héroe en la novela del siglo XX*. Planeta, Barcelona.
- Vives, Luis (1947). *Obras Completas*. Aguilar, Madrid, 1947.
- VV. AA. (1992). *Historia de la educación en España y América. Edad Media*. Vol. I. Ediciones S. M. Madrid.

- VV. AA. (1993). *Historia de la educación en España y América. La educación en la España moderna (Siglos XVI-XVIII)*, Vol. 2. Ediciones S.M., Madrid.
- VV. AA. (1994). *Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Vol. 3. Ediciones S. M. Madrid.
- VV. AA. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. MEC, Madrid.
- VV. AA. (1992). “Ley General de Educación veinte años después”. En *Revista de Educación*, nº extraordinario. Madrid.
- VV. AA. (1990). *Historia de la Literatura Española (II)*. Cátedra, Madrid.
- VV.AA. (2010). *Constitución política de la Monarquía española promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812*. Universidad de Cádiz. Cádiz.
- Wellek, René y Warren, Austin (1966). *Teoría literaria*. Gredos, Madrid.
- Ynduráin, Domingo (1981). En Francisco Rico: “La novela”, *Historia y crítica de la Literatura Española. Época contemporánea. 1939-1980*. Editorial Crítica. Barcelona.